

# Hukommelse i organisasjoner

*En analyse av den institusjonelle hukommelsens rolle i  
organisatorisk læring*

Anne Eie



Hovedoppgave i pedagogikk, Cand. Ed. studiet

Høsten 2005

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk Forskningsinstitutt

---

## SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:****HUKOMMELSE I ORGANISASJONER**

En analyse av den institusjonelle hukommelsens rolle i organisatorisk læring

**AV:**

EIE, Anne

**EKSAMEN:**

Hovedoppgave i pedagogikk  
Cand. Ed. studiet

**SEMESTER:**

Høsten 2005

**STIKKORD:**

- Organisasjonsutvikling
- "Den lærende organisasjon"
- Kommunikasjon i organisasjoner

## PROBLEMOMRÅDE

Med utgangspunkt i ideen om den lærende organisasjon har denne oppgaven som fokus å utforske organisasjoners evne til institusjonell læring gjennom en analyse av organisasjonens institusjonelle hukommelse. På samme måte som hukommelse spiller en sentral rolle i individuell læring, er det min hypotese at prosesser knyttet til hukommelse nødvendigvis også må stå sentralt i organisatorisk læring. Innenfor organisasjonsteori er organisatorisk læring et tema som har vært gjenstand for omfattende drøfting, men organisatorisk hukommelse har i liten grad vært problematisert i denne litteraturen. En forståelse av hukommelsens rolle i organisatorisk læring vil derfor kunne være et bidrag i arbeidet med praktisk tilrettelegging for organisatoriske læreprosesser. Problemstillingen for oppgaven er formulert slik:

*Hvilken rolle spiller den institusjonelle hukommelsen i organisatorisk læring?*

## METODE OG KILDER

Utgangspunktet for analysen er en antakelse om at en grunnleggende forståelse av læring må ligge til grunn for å utvikle en forståelse av *organisatorisk* læring. Denne oppgaven utforsker dette ved å koble organisasjonsteori mot pedagogikk.

Oppgaven tar utgangspunkt i en drøfting av hva organisasjoner er, og hvilke egenskaper ved organisasjoner som gjør det mulig å knytte begreper som læring og hukommelse til organisasjoner. Her støtter jeg meg hovedsakelig til Morgan (1998) og hans fokus på metaforer som utgangspunkt for å forstå organisasjoner, og Sandelands og Stablein (1987) og deres teori om organisatorisk forstand, i tillegg til perspektivene på organisasjoner som Argyris og Schön (1996) og Duncan og Weiss (1979) legger til grunn for teori om organisatorisk læring.

For å identifisere prosesser relatert til hukommelse drøftes ulike perspektiver på hva organisatorisk læring er. Sentrale kilder i denne delen av oppgaven er organisasjonsteori representert ved Argyris og Schön (1996) og Duncan og Weiss (1979), i tillegg til at jeg

trekker inn litteratur fra en pedagogisk synsvinkel representert ved Dale (1999). Jeg belyser ulike perspektiver på organisatorisk kunnskap ved å støtte meg på Polanyi (1966), Nonaka (1994), Krokan (1997) og Huber (1991).

I analysen av begrepet "institusjonell hukommelse" går jeg tilbake til generell læringsteori med bidrag fra Best (1995) og Nyborg (1985), supplert av sosiologiske perspektiver ved Berger og Luckmann (1966). Til slutt i oppgaven drøfter jeg ulike faktorer knyttet til kommunikasjonsprosesser i organisasjoner, med henvisning til Duncan og Weiss (1979) og Sandelands og Stablein (1987), Wildavsky (1983), Daft og Huber (1987) og Krokan (1997).

## HOVEDKONKLUSJONER

Oppgaven drøfter elementer ved organisasjoner og ved organisatorisk læring som grunnlag for å avdekke hvilke prosesser i organisasjonen som utgjør dens hukommelse. Analysen fokuserer på begrepene organisasjon, læring, kunnskap og hukommelse, og en drøfting av det sosiale, institusjonelle aspektet som nødvendigvis skiller organisatorisk hukommelse fra individuell hukommelse.

Gjennom en analyse av de konkrete prosessene knyttet til læring i organisasjoner synliggjør oppgaven divergerende oppfatninger av hva organisatorisk læring er, men også en ulik vektlegging av prosessene knyttet til læring. Mens Argyris og Schön (1996) identifiserer læring med utgangspunkt i endringer i *praksis*, hevder Duncan og Weiss (1979) at læring manifesterer seg i en endring av *kunnskap*. Videre fokuserer Argyris og Schön i stor grad på medlemmenes utforskning av uoverensstemmelser som utgangspunkt for læringsprosesser, mens Duncan og Weiss i all hovedsak fokuserer på de ekstra-individuelle prosessene knyttet til utviklingen av felles, offentlig kunnskap. Dale (1999) på sin side vektlegger organisasjonens evne til tilrettelegging for selvrefleksjon og drøftinger av grunnleggende spørsmål om blant annet forholdet mellom teori og praksis, som avgjørende for organisatoriske læringsprosesser.

Med dette som utgangspunkt definerer jeg organisatorisk læring som en ekstra-individuell kunnskapsutviklingsprosess. Samtidig anerkjennes medlemmenes utforskning av uoverens-

stemmelse mellom forventning og resultat som avgjørende for at organisatorisk læring skal finne sted.

Gjennom drøftingen av organisatorisk læring fremtrer *organisatorisk kunnskap* som et sentralt begrep. Dette begrepet drøftes med bakgrunn i organisasjonsteori, og defineres i oppgaven som *kunnskap som det er enighet om i organisasjonen og som er tilgjengelig for medlemmene*. Taus og eksplisitt kunnskap identifiseres her som komplementære kunnskapsformer som eksisterer parallelt innenfor organisasjoner, og antas å spille viktige, men ulike roller i en kunnskapsutviklingsprosess.

Forståelsen av organisatorisk kunnskap danner derfor en viktig bakgrunn for definering av den institusjonelle hukommelsen, fordi begrepet angir hukommelsens mulige innhold. Med bakgrunn i en analyse av begrepene hukommelse og institusjon defineres den institusjonelle hukommelsen som *et system for lagring, gjenfinning, gjenkjenning og integrering av informasjon og kunnskap på en måte som institusjonelt kanaliserer individenes adferd*.

Ved denne definisjonen av institusjonell hukommelse fremtrer *kommunikasjon* som et sentralt element. Egenskapene ved organisasjoner som setter dem i stand til å huske, det vil si evnen til lagring, gjenfinning, gjenkjenning og integrering, identifiseres derfor ved organisasjonens kommunikasjonsprosesser. Disse prosessene drøftes med fokus på kommunikasjonsstrukturer, kommunikasjonskultur og medlemmenes kommunikasjonskompetanse. Organisasjonens *kunnskapsbase* og utviklingen av organisatorisk kunnskap kan derfor anses som resultatet av disse prosessene, i den grad den institusjonelle hukommelsen setter organisasjonen i stand til å gjøre bruk av den.

**Forord**

Etter noen år i arbeidslivet ble hovedoppgaven endelig en realitet. Jeg vil benytte denne anledningen til å takke min veileder Erling Lars Dale for konstruktive innspill og verdifulle perspektiver. Jeg vil også takke min arbeidsgiver i Utdanningsdirektoratet for fleksibel tilrettelegging for kombinasjonen jobb og studier, noe som har vært avgjørende for gjennomføringen av denne oppgaven. Til slutt vil jeg rette en stor takk til familie, venner og kollegaer for all støtte og oppmuntring underveis i prosessen.

Oslo, oktober 2005

Anne Eie

# INNHOOLD

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>10</b>
1.1 Presentasjon av oppgavens tema .....	10
1.2 Den pedagogiske begrunnelsen for oppgaven.....	12
1.3 Problemformulering .....	13
1.4 Oppgavens struktur, oppbygning og teoretiske grunnlag .....	13
1.5 Vitenskapsteoretisk rammeverk .....	15
<b>2. ORGANISASJONER.....</b>	<b>19</b>
2.1 Innledning.....	19
2.2 Organisasjon som "hjerne" .....	20
2.3 Organisatorisk forstand.....	22
2.4 Forholdet mellom organisasjonen og dens medlemmer.....	24
2.5 Organisatorisk handling.....	26
2.6 Organisatoriske beslutninger .....	28
2.7 Oppsummering.....	30
<b>3. ORGANISATORISK LÆRING .....</b>	<b>32</b>
3.1 Innledning.....	32
3.2 Organisasjonsteoretisk referanseramme - et overblikk .....	33
3.3 Organisatorisk læring som endring av praksis.....	34
3.4 Organisatorisk læring som endring av kunnskap .....	40
3.4 Organisatorisk læring som kritiske analyser .....	42
3.6 Forutsetninger for læring i organisasjoner .....	45
3.7 Forholdet mellom individuell læring og organisatorisk læring.....	46
3.8 Oppsummering.....	48
<b>4. ORGANISATORISK KUNNSKAP .....</b>	<b>51</b>
4.1 Innledning.....	51

---

4.2	<i>Organisatorisk kunnskap som handlingsteorier</i>	52
4.3	<i>Organisatorisk kunnskap som "offentlig" kunnskap</i>	53
4.4	<i>Kriterier for definering av organisatorisk kunnskap</i>	57
4.5	<i>Eksplisitt organisatorisk kunnskap</i>	59
4.6	<i>"Taus" organisatorisk kunnskap</i>	61
4.7	<i>Definisjon av organisatorisk kunnskap</i>	65
4.8	<i>Forholdet mellom organisatorisk og ikke-organisatorisk kunnskap</i>	65
4.9	<i>Eksistensen av en felles kunnskapsbase</i>	68
4.10	<i>Oppsummering</i>	70
5.	<b>INSTITUSJONELL HUKOMMELSE</b>	71
5.1	<i>Innledning</i>	71
5.2	<i>Definisjon av begrepet "institusjonell hukommelse"</i>	72
5.2.1	<i>Hukommelsesbegrepet</i>	72
5.2.2	<i>Institusjonsbegrepet</i>	75
5.2.3	<i>Utleidet definisjon</i>	78
5.3	<i>Institusjonalisering i organisasjoner</i>	78
5.4	<i>Forholdet mellom læring, hukommelse og kunnskap i organisasjoner</i>	81
5.5	<i>Organisatorisk korttidsminne</i>	84
5.6	<i>Oppsummering</i>	85
6.	<b>KOMMUNIKASJONSPROSESSER</b>	87
6.1	<i>Innledning</i>	87
6.2	<i>Organisatorisk design som ramme for kommunikasjons-prosesser</i>	88
6.3	<i>Organisasjonens strukturelle rammer for kommunikasjon</i>	92
6.4	<i>Kommunikasjonskultur</i>	96
6.5	<i>Kommunikasjonskompetanse</i>	98
6.6	<i>Problemet med informasjonsoverflod</i>	101
6.7	<i>Forholdet mellom data, informasjon og kunnskap</i>	103
6.8	<i>Informasjonskvalitet</i>	105



---

6.9	<i>Informasjonsverdi og informasjonsbehov .....</i>	<b>106</b>
6.10	<i>Oppsummering .....</i>	<b>108</b>
7.	<b><i>OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER .....</i></b>	<b>110</b>
7.1	<i>Innledning .....</i>	<b>110</b>
7.2	<i>Oppsummering av oppgaven .....</i>	<b>110</b>
7.3	<i>Konklusjoner .....</i>	<b>114</b>
7.4	<i>Begrensninger i oppgaven .....</i>	<b>115</b>
7.5	<i>Oppgavens pedagogiske relevans for læring i organisasjoner .....</i>	<b>116</b>
	<b><i>LITTERATURLISTE .....</i></b>	<b>118</b>

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Presentasjon av oppgavens tema

"Det er flere organisasjoner som kjemper om å fylle de samme rollene eller funksjonene, og disse organisasjonene har både en ressursmessig og en kunnskapsmessig kjerne som må identifiseres, beskyttes og utvikles over tid for å skape relative konkurransefordeler" (Reve og Stokke 1996, her referert fra Krokan 1997:291). Dette sitatet peker på et svært sentralt aspekt ved organisasjoner, et aspekt som kanskje også er det vanskeligst tilgjengelige. En organisasjons "ressursmessige og kunnskapsmessige *kjerne*" - hva er det?

Overordnet fokus for denne oppgaven er organisasjonsutvikling og utvikling av organisasjoners evne til institusjonell læring, med særlig fokus på det jeg har valgt å kalle "institusjonell hukommelse". Et sentralt bidrag til en slik utvikling er etablering og vedlikehold av en bredt felles kunnskapsgrunnlag og felles forståelsesrammer. For mindre organisasjoner er dette ikke nødvendigvis et problem. Men for større organisasjoner med mange ansatte innenfor ulike avdelinger og nivåer og mye informasjon i omløp kan det være en utfordring i seg selv å orientere seg i informasjonsmengden. Dette kan hemme organisasjonens evne til å fatte beslutninger på grunnlag av organisasjonens tidligere erfaringer og tidligere ervervet kunnskap. Den organisatoriske kunnskapen som er nødvendig for å fatte en riktig beslutning vil for eksempel ofte være utviklet i ulike deler av organisasjonen og i ulike sammenhenger, slik at den ikke alltid er umiddelbart tilgjengelig for beslutningstakeren. En organisasjon risikerer derfor å bli fragmentert, fordi de forskjellige enheter har mer enn nok med seg selv til at de makter å forholde seg til andre områder av virksomheten gjennom samarbeid og koordinering. Dette er en utfordring som stiller høye krav til informasjonshåndtering og rutiner. Å bli en mer lærende organisasjon innebærer ikke nødvendigvis at organisasjonen skal utvikle *mer* kunnskap, men at den i større grad evner å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen. Den må være i stand til å ta opp i seg den kunnskapen og de erfaringene som medlemmene utvikler, og innlemme dette i organisasjonens kunnskapsbase.

Samtidig sitter hvert hode på mye mer kunnskap enn den som kommer til uttrykk i de enkelte arbeidsoppgaver, i tillegg til at ny kunnskap genereres for hver nye erfaring. Dette kan være nyttig kunnskap for organisasjonen som helhet, men den er personavhengig så lenge den ikke etterspørres og gjøres eksplisitt gjennom refleksjon og analyse. På samme måte må sentrale deler av organisasjonens eksplisitte kunnskap tilflyte medlemmene i organisasjonen og nedfelles hos medlemmene, slik at den kan utgjøre et felles kunnskapsgrunnlag for organisatoriske handlinger på tvers av virksomheten. Jeg argumenterer i denne oppgaven for at organisatorisk kunnskap må eksistere i form av en *institusjonell hukommelse* for at man skal kunne snakke om organisatorisk læring. Det er min påstand at en organisasjons institusjonelle hukommelse er avgjørende for å opprettholde en profesjonell organisasjon uavhengig av det enkelte individ.

Dette vil være av spesiell betydning i perioder med et ustabilt arbeidsmarked og gjennomtrekk av ansatte. Det er også en utfordring i forbindelse med korttidsansatte og bruk av eksterne konsulenter. I slike situasjoner er sannsynligheten stor for at kompetanse forsvinner ut av organisasjonen, både den kompetansen som vedkommende hadde med seg inn, men også den han/hun ervervet seg gjennom arbeidet i organisasjonen. En viktig organisatorisk oppgave vil derfor være å legge forholdene til rette for at mest mulig kompetanse tas opp i organisasjonens institusjonelle hukommelse. Dette forutsetter et systematisk og velfungerende kommunikasjonsarbeid og informasjonskretsløp.

Videre stiller endring og ustabile omgivelser, for eksempel samfunnsutvikling, teknologisk utvikling og økonomiske svingninger i økende grad krav til organisasjoners tilpasningsevne. Også innenfor områder som offentlig forvaltning, helsevesen, velferds- og utdannings-systemer stilles stadig strengere krav til kostnadseffektivitet, samtidig som forventningene til kvaliteten på disse tjenestene bare blir større. Organisatorisk suksess vil derfor være avhengig av organisasjonens evne til å se ting på nye måter, oppnå ny forståelse, og produsere nye adferdsmønstre, alt sammen på en vedvarende måte som omfatter organisasjonen som helhet.

Med dette som bakgrunn ønsker jeg å fokusere på organisasjoners evne til å håndtere og administrere informasjon og kunnskap slik at den blir en tilgjengelig ressurs for organisasjonens videre virke, og ikke en kilde til kaos og ineffektivitet. Min hypotese er at

en organisasjon som er i stand til å utnytte den kunnskapen og de erfaringer som faktisk finnes innen organisasjonen, i langt større grad vil kunne nyttiggjøre seg nye erfaringer og kunnskaper og dermed ha et større potensial for utvikling og framskritt.

## ***1.2 Den pedagogiske begrunnelsen for oppgaven***

Målet med oppgaven er å få en bedre forståelse av hvordan læring skjer på organisasjonsnivå. Jeg ønsker å oppnå dette ved å se nærmere på hva som skiller organisatorisk læring fra individuell læring, og hva det innebærer å knytte begrepet læring til en enhet som i utgangspunktet ikke har de kognitive egenskapene som læringsbegrepet forutsetter. Dette er et tema som lenge har vært drøftet innenfor organisasjonsteorien, men jeg vil argumentere for at et vesentlig aspekt ved læringsprosessen ikke har vært problematisert i tilstrekkelig grad, nemlig hukommelsen. Hukommelsen står helt sentralt i all læring, og "minnet" er også det mest sentrale begrepet når man har forsøkt å konstruere kunstig intelligens i form av datamaskiner. Å snakke om læring i organisasjoner bør derfor også omfatte en drøfting av organisatorisk hukommelse. Mangelen på slik drøfting i teorien på dette området medfører at organisasjonsteorien omkring læring fremstår som vanskelig å omsette til praksis, idet de teoretiske bidragene i hovedsak konsentrerer seg om hvordan kunnskap utvikles i organisasjoner og hva som kjennetegner organisatorisk kunnskap, uten at prosessen hvor denne kunnskapen blir "felles", gjøres til gjenstand for drøfting.

På samme måte som faktorer knyttet til hukommelsen utgjør en viktig del av pedagogens forståelse av læring, og dermed for hans evne til å tilrettelegge for læreprosesser, må en forståelse av organisatorisk eller institusjonell hukommelse nødvendigvis også ligge til grunn for tilrettelegging for organisatorisk læring. Pedagogen har derfor i de senere årene fått en stadig viktigere rolle også innenfor organisasjonsutvikling, og organisasjonsteori er dermed også blitt et viktig fagfelt innenfor pedagogikken.

Min påstand er at en grunnleggende forståelse av læring må ligge til grunn for å utvikle en forståelse av organisatorisk læring. Med denne oppgaven ønsker jeg derfor å utforske dette nærmere ved å koble disse retningene, organisasjonsteori og pedagogikk, tettere sammen.

### **1.3 Problemformulering**

Min problemstilling tar utgangspunkt i det jeg kaller "institusjonell hukommelse", et begrep hentet fra Arbeidsforskningsinstituttets (AFI) rapport om institusjonell læring i NORAD (1998). AFI definerer ikke begrepet nærmere i rapporten, men begrepet i seg selv antyder en form for kunnskapslagring innenfor organisasjoner, med assosiasjoner til den menneskelige hukommelsesfunksjon. Jeg skal i denne oppgaven analysere begrepet institusjonell hukommelse med bakgrunn i en drøfting av organisasjonsteori satt i sammenheng med pedagogisk teori. Min problemstilling er derfor følgende:

*Hvilken rolle spiller den institusjonelle hukommelsen i organisatorisk læring?*

Årsaken til at jeg vil fokusere på hukommelsens rolle, er at organisatorisk læring er et tema som har vært gjenstand for omfattende drøftinger innenfor organisasjonsteori, mens fokuset på en organisatorisk hukommelse i liten grad har vært problematisert i denne litteraturen. En forståelse av hukommelsens rolle i organisatorisk læring vil derfor kunne være et bidrag i arbeidet med praktisk tilrettelegging for organisatoriske læreprosesser.

Ifølge Huber kan man si at "organisasjonen lærer dersom en enhet i organisasjonen tilegner seg kunnskap som kan anses som *potensielt* nyttig (min uthev.) for organisasjonen, selv om ikke alle deler av organisasjonen tilegner seg det samme" (1993:89). Huber anskueliggjør på denne måten både utgangspunktet og behovet for en institusjonell hukommelse.

### **1.4 Oppgavens struktur, oppbygning og teoretiske grunnlag**

Fokus i denne oppgaven er en drøfting av organisasjoners evne til å ta vare på og utnytte læringserfaringer i størst mulig grad. De ulike perspektivene på læring vil utgjøre et viktig grunnlag for en slik drøfting, idet de legger føringer på forståelsen av organisasjonens evne til å ivareta læringserfaringene og nyttiggjøre dem for hele organisasjonen.

Oppgaven er derfor bygd opp med utgangspunkt i en drøfting av den lærende organisasjon. Kapittel 2 drøfter ulike syn på organisasjoner og setter på denne måten sette rammene for i

hvilken grad det er mulig å snakke om at organisasjoner er i stand til å lære og huske. Jeg vil her bruke Morgans (1998) og hans fokus på metaforer som utgangspunkt for å forstå organisasjoner, og Sandelands og Stablein (1987) og deres teori om organisatorisk forstand, som en ramme for den videre drøftingen. Jeg vil også trekke inn Argyris og Schön (1996) og Duncan og Weiss (1979) og deres syn på organisasjoner, som et grunnlag for en videre drøfting av deres teori om organisatorisk læring i kapittel 3.

Kapittel 3 går nærmere inn på organisatorisk læring, og teoriene til Argyris og Schön og Duncan og Weiss. Dette vil danne et grunnlag for å forstå hukommelsens rolle i en slik læringsprosess. I tillegg til disse, har jeg også valgt å trekke inn Dale (1999), som har sitt ståsted i pedagogikken, og sammenholde hans forståelse av profesjonelt organiserte lærings-systemer med de organisasjonsteoretiske bidragene.

Kapittel 4 analyserer et aspekt ved organisatorisk læring som synes å stå sentralt hos alle teoretikerne drøftet i kapittel 3, nemlig organisatorisk kunnskap. Organisatorisk kunnskap fremtrer som en grunnleggende del av organisatorisk læring, men forståelsen av hva slik kunnskap er, varierer i de teoretiske bidragene. Jeg skal derfor i dette kapittelet drøfte ulike syn på organisatorisk kunnskap og denne kunnskapens rolle for organisatorisk læring, og analysere hvilke føringer dette gir for forståelsen av den institusjonelle hukommelsen. Her viderefører jeg teorigrunnlaget fra kapittel 3 samtidig som jeg også trekker inn teoretikere som bidrar med utdypende perspektiver på organisatorisk kunnskap, og som legger viktige føringer på hukommelsens rolle. Dette gjelder teoretikere som Polanyi (1966), Nonaka (1994), Krokan (1997) og Huber (1991).

Kapittel 5 er konsentrert rundt selve hukommelsesbegrepet, og drøfter hvordan hukommelse kan forstås innenfor organisatorisk læring og i hvilken grad hukommelsen er avgjørende for utviklingen av organisatorisk kunnskap. I dette kapittelet analyserer jeg "institusjonell hukommelse" som grunnbegrep, og drøfter hvorvidt og under hvilke forutsetninger dette begrepet lar seg anvende på en organisasjon. Jeg går da tilbake til generell læringsteori og den grunnleggende forståelsen av hvordan hukommelsen fungerer hos individet, som et utgangspunkt for å forstå den institusjonelle hukommelsen i organisasjoner. Jeg støtter meg da til det teoretiske grunnlaget presentert gjennom Best (1995) og Nyborg (1985), samtidig som jeg trekker inn Berger og Luckmann (1966) for å utforske hvilke føringer begrepet om

institusjonalisering legger for forståelsen av hukommelse i organisasjoner. Med dette som utgangspunkt viderefører jeg drøftingen fra kapittel 4 for å utvikle en forståelse av hvordan organisatorisk læring, organisatorisk kunnskap og organisatorisk hukommelse forholder seg til hverandre.

Kapittel 6 drøfte ulike faktorer knyttet til organisatoriske kommunikasjonsprosesser, og jeg argumenterer her for at dette utgjør de sentrale byggesteinene i den institusjonelle hukommelsen. Her drøfter jeg betydningen av organisatorisk design som overbygning til organisasjonens kommunikasjonsprosesser, og drøfter dette henvisning til Duncan og Weiss (1979) og Sandelands og Stablein (1987). Videre drøfter jeg faktorer knyttet til kommunikasjonsstruktur, kommunikasjonskultur og kommunikasjonskompetanse som sentrale aspekter ved de organisatoriske kommunikasjonsprosessene. Her støtter jeg meg i stor grad til teoretikere drøftet tidligere i oppgaven, men også til Wildavsky (1983) og Daft og Huber (1987). Til slutt i kapittel 6 går jeg inn på aspekter ved informasjon og informasjonskvalitet med utgangspunkt i problemet med informasjonsoverflod.

Kapittel 7 gir en sammenfatning av oppgavens ulike deler og antyder mulige konklusjoner.

## **1.5 Vitenskapsteoretisk rammeverk**

En vitenskapelig oppgave som denne må denne tilfredsstillende visse krav til vitenskapelighet. Samtidig er vitenskapelig virksomhet i stor grad verdibasert, styrt av både sosiale og etiske prinsipper og normer, og ofte også initiert ut fra disse. Dette gjelder også denne oppgaven. Den tar utgangspunkt i verdien av læring som et ubetinget gode for organisasjoners utvikling, og drøftingene i oppgaven har et normativt utgangspunkt i ønsket om å styrke organisasjoners læringsevne. Den kan derfor ikke sies å være verdinøytral, men motivet for oppgaven kan likevel sies å legitimere en slik verdibasert tilnærming. Samtidig er *objektivitet* et allmennvitenskapelig krav som ikke kan fravikes for at en fremstilling skal kunne sies å være vitenskapelig. Det er derfor nødvendig å drøfte i hvilken grad en verdibasert tilnærming til forståelsen av organisasjoner kan tilfredsstillende dette kravet.

Det allmennvitenskapelige metodologiske system har ifølge Tranøy (1986) som mål å optimere kunnskapsutbyttet av vitenskapelig virksomhet. Dette er grunnverdien for vitenskapelig virksomhet, men dette vil være avhengig av hvor holdbar eller metodisk forsvarlig den er, og hvor relevant den er for de interesser og formål som motiverer virksomheten (Tranøy 1986:145). Vitenskapens objektivitetskrav kan nedfelles i begreper som saklighet og upartiskhet, og innebærer samtidig krav om fravær av blant annet subjektivitet, vilkårlighet, fordommer og forutinntatthet (1986:141). Det innebærer videre krav om prøvbarhet, det vil si at gyldigheten i vitenskapelig arbeid må kunne etterprøves av andre.

En drøfting av institusjonell hukommelse og organisatorisk læring vil nødvendigvis måtte baseres på noen forutsetninger og antakelser omkring hva organisasjoner er, for i det hele tatt å anvende læringsbegrepet og hukommelsesbegrepet. Dette i seg selv stiller objektivitets-kravet på prøve, fordi drøftingen er basert på et grunnlag hvis sannhet ikke er gitt. Dette medfører begrenset gyldighet, og denne begrensede gyldigheten må derfor også defineres og avgrenses. En slik avgrensning skal jeg gjøre i oppgavens første del, ved å drøfte perspektiver og forutsetninger for oppgavens problemstilling, det vil si hvilke egenskaper ved organisasjoner som må ligge til grunn for drøftingen. Denne avgrensningen betyr at oppgavens begrensede gyldighet likevel ikke medfører partiskhet eller forutinntatthet, fordi gyldighetskriteriene er gitt, og etterprøvbarheten er derfor også definert innenfor disse.

*Konsistens*, eller motsigelsesfrihet, er et annet krav innenfor det vitenskapelige metodologiske systemet. Også dette kravet må i denne sammenhengen ses i lys av det organisatoriske paradigmet som legges til grunn for oppgavens gyldighet. De vitenskapelige kravene om system, orden og sammenheng er basert på at begreper, prinsipper og teorier som stilles sammen, må være relevante for hverandre (Tranøy 1986:137). Teoriene som trekkes inn i denne oppgaven og de konklusjonene de fører frem mot, drøftes innenfor en gitt paradigmatisk sammenheng basert på at organisasjoner faktisk er i stand til å lære og derfor også å huske. Ikke alle de teoretiske bidragene jeg skal trekke inn hviler på dette paradigmet, men deres relevans og sammenheng er definert innenfor dette paradigmets gyldighet, og deres konsistens vil derfor også være begrenset til dette. Dette vil innebære at deler av de



teorier jeg trekker inn vil ha elementer av motsigelse til dette paradigmet. Disse motsigelsene vil derfor drøftes underveis i oppgaven.

Motivet med en slik paradigmatisk drøfting er å utforske *fruktbarheten* ved å anta et bestemt perspektiv. De gyldighetsrelaterte begrensningene som ligger i dette perspektivet må derfor veies mot de analytiske mulighetene dette perspektivet åpner for å utforske. Drøfting av organisatorisk læring innebærer ikke noe nytt i så måte, men analysene av den institusjonelle hukommelsen innebærer en ytterligere utforskning av parallellene til individuell læring som mye av teorien om organisatorisk læring tar utgangspunkt i. Begrepene som vil utforskes i denne sammenhengen - læring, kunnskap og hukommelse - kan derfor sies å ha sitt opphav innenfor andre paradigmer og tradisjoner, men anvendes her for å bidra til nye perspektiver på fenomener innenfor en kvalitativt forskjellig sammenheng i forhold til begrepenes opphav.

Denne utforskningens får derfor også sin *relevans* nettopp ved denne fruktbarheten. Å hente begreper fra andre fagområder og paradigmer kan bidra til å kaste lys over komplekse fenomener, i dette tilfellet de komplekse sosiale systemene som utgjør organisasjoner. Kravet om relevans er imidlertid også knyttet til det vitenskapelige kravet om *fullstendighet*. Dette kravet betyr at man ikke utelater noe som er nødvendig, for at fremstillingen skal være fullstendig (Tranøy 1986:134). Relevansen av drøftingene vil nødvendigvis være relatert til paradigmet jeg tar utgangspunkt i, fordi jeg prøver ut et begrepssett under bestemte forutsetninger som ikke nødvendigvis er objektivt til stede. Paradigmets eksistensgrunnlag vil imidlertid ikke inngå som en sentral del denne oppgaven, og fullstendighetskravet vil begrenses til dette paradigmet. De teoretiske bidragene i oppgaven kan imidlertid ikke sies å være dekkende for de temaer jeg drøfter, men likevel tilstrekkelige for å belyse de prosessene og begrepene som står sentralt for analysen.

Kravet om fullstendighet må dessuten relateres til kravet om enkelhet (Tranøy 1986:152). Denne oppgavens overordnede fokus er fruktbarheten av utforskning av de grunnleggende begrepene læring, kunnskap og hukommelse for å forstå de komplekse prosessene knyttet til organisatorisk læring, og jeg vil derfor også vektlegge enkelheten ved nettopp disse begrepene og deres anvendelighet innenfor den organisatoriske sammenhengen.

Med dette som bakgrunn skal jeg i påfølgende kapittel drøfte organisasjoner og hvilke egenskaper ved organisasjoner som gjør det mulig å anvende begreper som læring og hukommelse.

## 2. ORGANISASJONER

### 2.1 Innledning

Ideen om "den lærende organisasjon" en forutsetning for en drøfting av den institusjonell hukommelsen. Den institusjonelle hukommelsen får mening i kraft av ideen om at organisasjoner er i stand til å lære. Før jeg i neste kapittel går inn på hvordan læringsprosesser foregår i organisasjoner, skal jeg derfor først se nærmere på hvordan vi forstår organisasjoner, og hvilke egenskaper ved organisasjoner som gjør det mulig å snakke om læring.

Argyris og Schön stiller spørsmålet "Hva er en organisasjon som gjør at den er i stand til å lære?" (1996:3). Å tilegne egenskaper som å tenke, å vite eller å lære til organisasjoner, forutsetter ifølge Argyris & Schön, at man ser på organisasjonen som en enhet og som en "upersonlig agent". Dette er mulig ved å anvende en "datamaskin-metafor" om organisasjoner. Man tillegger gjerne datamaskiner egenskaper som å tenke og huske, og ved å se på organisasjoner som upersonlige agenter og helhetlige enheter er det mulig å tillegge organisasjoner de samme egenskapene (Argyris og Schön 1996:5).

Bruk av metaforer kan være et nyttig virkemiddel i forståelsen av organisasjoner. Morgan (1988) tar i sin bok *Organisasjonsbilder* opp bruk av metaforer innen organisasjonsteori. Han viser hvordan ulike metaforer kan brukes som verktøy til å forbedre vår evne til å se, forstå og tolke viktige sider ved organisasjonen (1988:18). Han påpeker samtidig faren for at metaforene kan skape fordreininger, ved at en tolkning av et fenomen nødvendigvis skyver andre tolkninger i bakgrunnen (1988:14). Ved å velge å se ting på en måte, velger man samtidig bort andre måter å se det på. Derfor forutsetter bruken av metaforer at man er bevisst hvilke metaforiske "briller" man har på seg til enhver tid.

I denne sammenhengen kan det likevel være hensiktsmessig å anvende metaforer for å forstå hvordan begreper som læring og hukommelse kan anvendes på organisasjoner. Bruken av begrepet "institusjonell hukommelse" kan anses som metaforisk. Begrepet innebærer at man

tillegger en menneskelig egenskap på noe ikke-menneskelig. I et forsøk på å definere rammene for metaforbruken i denne sammenhengen vil jeg derfor gå nærmere inn en metafor som Morgan (1988) beskriver som "hjernemetaforen". I tillegg vil jeg anvende Sandelands og Stableins (1987) teori om "organisatorisk forstand" for å belyse det samme forholdet fra en litt annen synsvinkel. Videre vil jeg se på hvordan Argyris og Schön (1996) og Duncan og Weiss (1979) definerer organisasjoner, som et utgangspunkt for en drøfting av deres tilnærming til organisatorisk læring i neste kapittel.

## **2.2 Organisasjon som "hjerne"**

Med betegnelsen hjernemetaforen sammenligner Morgan (1988) organisasjonen med en hjerne, i den forstand at den retter fokus på egenskaper ved organisasjonen som er typiske for den menneskelige hjerne; så som informasjonsbehandling og læring. Metaforen anretter dermed et individ-perspektiv på organisasjonen, en oppfatning av at organisasjonen fungerer som en enhet, med innebygde kontrollmekanismer og sentraliserte styringsenheter. Den impliserer videre at denne enheten fungerer, lik den menneskelige hjernen, etter logiske og rasjonelle premisser, hva angår informasjonsbehandling, kommunikasjonssystemer og beslutningssystemer. Ifølge Morgan ble denne måten å forstå organisasjoner på først utviklet av James March og Herbert Simon, under betegnelsen "beslutningsteori" (1998:88). De utviklet sin teori ved å sammenligne menneskelig og organisatorisk beslutningsvirksomhet, og konkluderte med at organisasjoner aldri kan bli perfekte beslutningstakere på grunn av medlemmenes (menneskenes) begrensning når det gjelder både evner og rasjonalitet. Mennesker er aldri fullt ut rasjonelle, og derfor kan heller ikke organisasjoner bli det. Den organisatoriske "hjerne" blir derfor i realiteten en slags "institusjonalisert hjerne". Et slikt perspektiv medfører ifølge Morgan at beslutningsprosesser stykkes opp og rutiniseres for at det skal bli mulig å håndtere den (ibid).

Målsettingen med å anvende hjernemetaforen i forståelsen av organisasjoner er å finne frem til måter å utvikle den organisatoriske rasjonaliteten i praksis, gjennom forbedring av informasjonsbehandling og beslutningsverktøy. Selv om informasjonsbehandling og beslutningstaking kun utgjør en del av det komplekse bildet av hva en organisasjon er, kan disse delene dra god nytte av en sammenligning med andre informasjonsbehandelnde

systemer, hvorav den menneskelige hjerne må kunne sies å være det mest perfektionerte. Det er ikke for ingenting at menneskehjernen stadig holdes som forbilde i det meste av virksom-heten rundt utviklingen av komplekse datasystemer og -maskiner.

Paradoksalt nok er også menneskets begrensede rasjonalitet den største innvendingen mot bruken av hjernemetaforen, idet menneskets hjerne ikke bare fungerer etter logiske prinsipper, men også i stor grad etter ikke-logiske (Morgan 1998:90). En annen kritikk mot hjernemetaforen er at den begrensede rasjonaliteten hos mennesket også brukes til å rettferdiggjøre organisasjoners begrensede intelligens (ibid). Dette er imidlertid i ferd med å endres i takt med teknologiens raske fremskritt på området.

Kybernetikken, studiet av informasjon, kommunikasjon og kontrollsystemer, er også en del av hjernemetaforen. Begrepet kybernetikk ble ifølge Morgan lansert i 40-årene av Norbert Wiener, som var opptatt av informasjonsutvekslingen mellom maskiner og organismer, med den hensikten å regulere adferden og opprettholde en stabil tilstand (ibid). Kybernetikken bygger på fire hovedprinsipper: systemets evne til å fange opp og registrere trekk ved miljøet, evnen til å knytte denne informasjonen til standardene som styrer systemet, evnen til å oppdage vesentlige avvik fra normaltstanden og evnen til å sette i verk korreksjoner i adferden når avvik blir registrert (Morgan 1998:95). Disse prinsippene vil sikre en kontinuerlig utveksling av informasjon mellom et system og dets miljø på en selvregulerende måte. Disse funksjonene har nære likhetstrekk til måten menneskehjernen fungerer i forhold til for eksempel kroppen. Ved å anvende begreper som at systemet "registrerer", "reagerer" og "tenker selv" anlegges premissene for et system som i størst mulig grad skal kunne etterligne den menneskelige hjernen.

Kritikken mot kybernetikkens rolle i organisasjonsutviklingen er dens begrensede lærings-evne. Systemet, slik beskrevet ovenfor, vil kun være i stand til å opprettholde tingenes tilstand, altså en på forhånd fastlagt kurs. Derfor skiller nå dagens kybernetikere mellom den vanlige læringsprosessen og en prosess hvor målet er å "lære å lære" (Morgan 1998:96). Kompliserte kybernetiske systemer har i dag evnen til å sette spørsmålstegn ved seg selv og justere standardene for egne operasjoner; de klarer å lære hvordan de skal organisere seg best mulig. Dette er en tankegang som er sterkt fremmet av pionerene Argyris og Schön, som bruker begrepene "enkeltkrets-" og "dobbeltkretslæring" for å skille mellom de to

formene for læring innen organisasjoner. Dette skal imidlertid jeg komme tilbake til i neste kapittel.

Til metaforen om organisasjonen som hjerne hører også tanken om at helheten er nedfelt i delene, på en slik måte at systemet har evne til selvorganisering og gjenskaping. Det er kjent at den menneskelige hjernen har evne til å reorganisere seg selv når deler av den er skadet eller fjernet. Det forteller oss at hver enkelt av delene inneholder informasjon om helheten. Tanken om å kunne utvikle en organisasjon med de samme funksjonene innebærer et vell av muligheter innenfor informasjonsbehandling, hukommelsesfunksjoner og utnytting av ressurser. Morgan (1998:110) påpeker at mange av disse funksjonene allerede finnes i organisasjoner i dag, men at mulighetene ikke utnyttes og brukes effektivt. Dette er faktorer som kunnskapene hos hver enkelt medarbeider, ulike former for datanettverk og elektroniske databaser.

### **2.3 Organisatorisk forstand**

Lloyd E. Sandelands og Ralph E. Stablein (1987) bruker lignende begreper for å forstå hvordan organisasjoner fungerer. De argumenterer for at en sammenligning av organisasjonen med den menneskelige hjernen er et fruktbart utgangspunkt for å utvide rammene for gransking av det organisasjonsteoretiske feltet. De bruker begrepet "organization mind", som de forklarer som ideen om at organisasjoner er mentale enheter som er i stand til å tenke selvstendig. I den følgende behandlingen av Sandelands og Stableins teori oversetter jeg deres begrep "organization mind" til norsk ved "organisatorisk forstand". Det engelske uttrykket "mind" mangler en direkte parallell i det norske språk, og oversettelsen innebærer derfor en fare for at begrepets fulle mening underkjennes.

Sandelands og Stablein definerer organisasjon med henvisning til Asch:

An organization is a definite form that embraces the actions of a number of individuals. Such a system does not reside in the individuals taken separately, though each individual contributes to it; nor does it reside outside them; it is present in the interrelations between the activities of individuals. The form the interrelated actions take - on a team or in an office - is a datum of precisely the same kind as any other fact (Asch 1952, her referert fra Sandelands og Stablein 1987:136).

Denne definisjonen er basert på ideen om at organisasjoner ikke består av individer, men av adferd. Det primære fokuset er dessuten på relasjonene mellom adferd. Disse relasjonene er empiriske fakta, som eksisterer i kraft av de psykologiske kreftene som styrer individenes interaksjon.

Sandelands og Stablein tar utgangspunkt i denne definisjonen av organisasjoner i sin analyse av begrepet organisatorisk forstand. De forklarer begrepet med henvisning til forskjellen mellom begrepene forstand, hjerne og intelligens. Vanligvis defineres forstand gjennom hva forstanden er i stand til å gjøre, som å tenke, oppfatte, føle, ønske osv. I motsetning til denne mer alminnelige måten å forstå begrepet, definerer pragmatikere som Dewey, James og Mead begrepet som tilstedeværende overalt hvor ideer finnes innenfor den naturlige og sosiale verden (Sandelands og Stablein 1987). Forstand kan slik forstås som en idéskapende prosess.

I motsetning til forstand er hjerne det apparatet som gjør utvikling av ideer mulig. Sandelands og Stablein setter hjerne og forstand i relasjon til hverandre som hardware og software. Men selv om man ikke kan snakke om forstand uten henvisning til en materiell substans av ett eller annet slag, så trenger ikke denne substansen nødvendigvis å være en menneskelig hjerne. Denne slutningen støttes blant annet av forskning på kunstig intelligens, som viser at det er forsvarlig å anta at ikkelevende mekanismer (for eksempel datamaskiner) en dag kan være i stand til å støtte utformingen av ideer like sofistikert som den menneskelige hjerne. Men uansett hva slags "hardware" som brukes, er det viktig å være klar over at hardware legger bestemte begrensninger på softwares - dvs forstandens - muligheter.

Begrepet intelligens er også noe annet enn forstand. Sandelands og Stablein forklarer intelligens som evnen til å samkjøre forstanden med det eksterne, naturen. De henviser videre til Bateson, som hevder at intelligensen stadig arbeider med å få forstanden og den ytre naturen til å korrespondere med hverandre, og at intelligensen med denne hensikt bevirker endringer, enten i forstandens innhold eller i naturen.

De teoretiske implikasjonene Sandelands og Stablein utleder av anvendelsen av begrepet forstand på organisasjoner, er for det første å generalisere begrepet forstand utover

mennesker. Generaliseringen av dette begrepet til organisasjoner skaper et fruktbart perspektiv, så lenge man er oppmerksom på forskjellene, men også på likhetene, mellom organisasjoner, datamaskiner, og hjerner. Ifølge Sandelands og Stablein har de alle forstand. De begrunner dette med å argumenter for at kriteriene for forstand ikke må forveksles med den menneskelige forstands egenskaper. De argumenterer videre at begrepet forstand kan innebære varierende grader av kompleksitet. Dersom en organisasjon ikke er like kompleks som den menneskelige forstand, kan man ikke dermed slutte at organisasjonen ikke er, eller har, en forstand.

## **2.4 Forholdet mellom organisasjonen og dens medlemmer**

Forholdet mellom organisasjonen og dens medlemmer er et sentralt punkt innenfor organisasjonsteori når det gjelder å forstå læringsprosesser og hukommelsesfunksjoner. Sandelands og Stablein definerte organisasjonen som et system bestående ikke av individene, men av *relasjonene* mellom individene. Organisasjonen ble beskrevet som et system av adferd og relasjonene mellom adferd. Og ser vi tilbake på Morgans hjernemetafor ser vi at teorien baserer seg på prinsippet om at helheten er nedfelt i delene, og at hver enkelt av delene inneholder informasjon om helheten. Dette omfatter blant annet kunnskapene hos den enkelte medarbeider. Samtidig hevder Morgan at det er medlemmenes begrensninger i forhold til evner og rasjonalitet, som er årsaken til at organisasjoner ikke er perfekte beslutningstakere.

Ifølge begge disse teoriene ser det altså ut til at det ikke er medlemmene som utgjør organisasjonen som system, men at organisasjonen likevel består i kraft av sine medlemmer. For å forstå individenes rolle i organisasjonen skal jeg i det følgende se nærmere på Argyris og Schöns tilnærming til å forstå organisasjoner. For å beskrive prosessene innenfor en organisasjon som *fører til* aktivitetene som oppfattes som organisatorisk læring, kunnskap, eller hukommelse, ser Argyris og Schön (1996) på de individuelle og interpersonlige prosessene som ligger til grunn for organisasjonens adferd.

Man kan argumentere for at fordi organisasjoner er kollektiver bestående av individer, så vil organisasjonen lære når dens individer lærer. Men ifølge Argyris og Schön vil det i mange



tilfeller være slik at kunnskap hos individene ikke inngår i den organisatoriske tanke og handling, og at organisasjoner dermed i mange tilfeller vet mindre enn sine medlemmer. I noen tilfeller vil organisasjonen ikke engang være i stand til å lære ting som alle medlemmene har kunnskap om. Motsatt finnes det også organisasjoner som ser ut til å vite mye mer enn sine individuelle medlemmer. Strukturer, prosedyrer og hukommelse som er innebygget i organisasjonen, kan gjøre at organisasjonen presterer bra, til og med når dens individuelle medlemmer tilsynelatende ikke er kompetente nok (Argyris & Schön 1996:7). Ut fra dette mener Argyris og Schön at man bør se på organisasjonslæring som de "organisatoriske omgivelsene" som individene tenker og handler innenfor.

For å forklare hvordan individuelle og organisatoriske prosesser forholder seg til hverandre, ser Argyris og Schön for seg individuelle medlemmer som agenter som lærer "for" organisasjonen de tilhører. Men dette medfører ikke nødvendigvis at læringseffekten blir spredt til hele organisasjonen. Videre er god spredning heller ingen garanti for at disse erfaringene inngår i vurderingene som påvirker organisasjonens programmer, politikk eller praksis (ibid). Her er Argyris og Schön inne på kjernen i problemet med forståelsen av organisasjoner: hva er det som skal til for at individenes tanker og handlinger blir organisatoriske tanker og handlinger? I tråd med Argyris og Schöns beskrivelse av at organisasjoner kan vite både mindre og mer enn sine medlemmer, argumenterer også Duncan og Weiss (1979) for at individuell læring, individuell kunnskap, og individuell handling ikke har noen betydning for organisatorisk handling, organisatorisk kunnskap og organisatorisk læring. Men individenes tanker og handlinger må likevel danne grunnlaget for organisatoriske prosesser.

Dette temaet vil imidlertid drøftes ytterligere når jeg i neste kapittel går inn på prosessene knyttet til læring i organisasjonen.

## 2.5 Organisatorisk handling

Hovedfokuset for en organisasjon vil alltid være *å utføre sin primærfunksjon best mulig*. Ovenfor er det argumentert for at organisasjoner ikke består av dens medlemmer, men av adferd. Hva som utgjør organisatorisk adferd, eller organisatorisk handling, er derfor et sentralt moment i forståelsen av organisasjoner. Men dette vil samtidig være en konsekvens av forståelsen av forholdet mellom organisasjonen og individene innenfor den.

Ifølge Argyris & Schön (1996) er det nødvendig å forstå hva organisatorisk handling er, for å kunne forstå organisatorisk læring. Organisasjoner er mer enn grupper av individer og kan ikke reduseres til individene den består av, men de hevder likevel at man ikke kan snakke om organisatorisk handling uten referanse til individets handlinger. Argyris og Schön definerer tre kriterier som må være oppfylt for at man skal kunne snakke om organisatorisk handling (1996:8):

1. Medlemmene må utforme prosedyrer for beslutningstaking på vegne av kollektivet.
2. Medlemmene må delegere autoritet til individene til å handle for kollektivet.
3. Medlemmene må sette grenser mellom kollektivet og resten av verden.

Først når disse tre kriteriene er oppfylt kan gruppen bli et "vi" som kan fatte beslutninger og oversette beslutningene til handlinger. Det må altså være et sett av "regler" som definerer organisatorisk handling, men disse behøver ikke være eksplisitte eller bevisste. Det sentrale er at individets adferd er regelstyrt i vesentlige aspekter. Større, formelle organisasjoner har likevel oftest eksplisitte regler som en fundert på det juridiske systemet i samfunnet.

Ifølge Argyris og Schön vil medlemmene i en organisasjon som oppfyller de nevnte kriteriene, kunne handle på vegne av organisasjonen. Og dermed kan man også si at organisasjonen kan lære når dens medlemmer lærer på vegne av den, dvs når de på vegne av organisasjonen gjør utforskning ("inquiry") som resulterer i et læringsprodukt ("inquiry" er begrepet Argyris og Schön bruker, og de definerer dette med henvisning til John Dewey (1938) som "the intertwining of thought and action that proceeds from doubt to the resolution of doubt"). Argyris og Schön hevder at utforskning ikke blir organisatorisk med mindre det gjøres av individer som fungerer som agenter for en organisasjon.

I motsetning til Argyris og Schön henviser ikke Duncan og Weiss (1979) til individet i sin forståelse av organisatorisk handling. Duncan og Weiss definerer en organisasjon med utgangspunkt i organisasjonens formål:

Formal organizations can be understood to be a group of individuals who engage in activities which transform, or support the transformation of, some set of inputs into some set of outputs. ... Accomplishing this transformation represents the basic purpose of the organization (Duncan og Weiss 1979:79).

I likhet med Sandelands og Stablein hevder Duncan og Weiss at *aktiviteter* er grunn-elementet i en organisasjon. Selve organisasjonsbegrepet omfatter nødvendigvis koordinering av aktiviteter: "It is through coordination that activity becomes organized with respect to some purpose" (ibid). Selve formålet med organisasjonen forutsetter denne koordineringen, og det er dette som skiller organisasjoner fra andre typer kollektiv adferd. En organisasjon kan sies å være et system av formålstjenlige handlinger. Med dette som utgangspunkt sier Duncan og Weiss at en organisasjons effektivitet vil avhenge av dens medlemmers evne til å avgjøre hvilke handlinger som vil føre til ønsket resultat. Dette handler om valg av strategisk og langtids handlingsmønster. Disse valgene vil være bygget på tidligere ervervet kunnskap om forholdet mellom handling og resultat. Uavhengig av hvor i organisasjonen denne avgjørelsen finner sted, vil avgjørelsens rasjonalitet avhenge av eksistensen av slik kunnskap (Duncan og Weiss 1979:81). En organisasjons effektivitet vil dermed være bestemt av i hvilken grad organisatoriske handlinger fører til de resultatene som var hensikten.

Organisatorisk effektivitet kan ifølge Duncan og Weiss (1979:82) deles opp i tre komponenter:

1. Evnen til å oppnå det ønskede resultat. Dette vil avhenge av eksistensen av kunnskap om forholdet mellom handling og resultat. Organisasjonens effektivitet vil være begrenset av i hvilken grad beslutningstakeren er i stand til å benytte seg av slik kunnskap. Slik kunnskap er den underliggende basis for organisatorisk handling og for organisatorisk effektivitet.
2. Evnen til omstilling. Når forholdene som handlingene baserer seg på forandrer seg, vil også forholdet mellom handling og resultat forandre seg. En bestemt handling vil ikke lenger nødvendigvis føre til det ønskede resultat. Omstilling defineres som den

overlagte endringen i organisatorisk handling fra beslutningstakerens side som respons på endrede organisatoriske omgivelser.

3. Konsistens av organisatoriske handlinger. En handling vil kunne påvirkes av flere andre handlinger. Effektiviteten av en gitt handling vil derfor delvis være avhengig av disse påvirkningene. Dette betyr at organisatorisk effektivitet er en funksjon av i hvilken grad beslutningstakere har kunnskap om disse gjensidige avhengighetene.

Hvordan organisatorisk handling skal defineres vil altså delvis avhenge av hvordan man forstår forholdet mellom individet og organisasjonen. Ifølge Argyris og Schön forklares organisatorisk handling ved at individer handler på vegne av organisasjonen, og her henviser begrepet organisatorisk handling til individuell adferd som er "regelstyrt i vesentlige aspekter" som gjør at individet kan representere organisasjonen. Duncan og Weiss beskrivelse av organisatorisk handling er ikke helt ulik Argyris og Schöns, idet de forklarer dette som beslutningstakers valg av strategiske handlingsmønstre, basert på tidligere ervervet kunnskap om forholdet mellom handling og resultat. Det sentrale i Duncan og Weiss teori er imidlertid at kunnskapen handlingene baseres på må være organisatorisk kunnskap, for at handlingene skal kunne kalles organisatorisk handling. Dette vil imidlertid drøftes ytterligere i kapittel 4.

## ***2.6 Organisatoriske beslutninger***

Både Duncan og Weiss og Argyris og Schöns setter organisatorisk handling i sammenheng med beslutningsfatting i organisasjoner. I henhold til Duncan og Weiss må som nevnt organisatorisk kunnskap legges til grunn for beslutningstakeren valg av organisatorisk handling. Argyris og Schön argumenterer for at individer kan fungere som agenter for organisasjonen og fatte beslutninger på vegne av den, med utgangspunkt i bestemte prosedyrer og delegert autoritet. Men ingen av disse går nærmere inn på de komplekse prosessene innenfor organisasjonen som fører til at én beslutning, av mange mulige, vokser frem for beslutningstakeren som den riktige.

Ut fra denne oppgavens fokus på organisasjonens hukommelse er det også interessant å trekke inn Sandelands og Stableins syn på beslutningsfatting. Sandelands og Stablein (1987)

drøfter implikasjonene av begrepet "organisatorisk forstand" for organisatorisk beslutningsteori. De hevder at organisatorisk beslutningsteori ikke bare må se på avgjørelser tatt i organisasjoner, dvs av individer i organisasjoner, men også avgjørelser tatt *av* organisasjoner. Begrepet organisatorisk forstand antyder at for å forstå avgjørelser er det ikke nok å beskrive hva som er i hodet på organisasjonens medlemmer. Individer vet både mer og mindre enn organisasjoner, og avgjørelser utvikler seg fra et kompleks av adferd og påvirkninger. Ifølge dette synspunktet blir avgjørelser sjelden "tatt" som sådan; de framkommer fra pågående interaksjoner, bobler opp fra suppen av aktiviteter som foregår i organisasjonen (1987:152). Organisasjoners avgjørelser må derfor ses som en helhetlig prosess som krysser dimensjonene av både tid og rom.

Med sitt fokus på begrepet organisatorisk forstand peker Sandelands og Stablein på hukommelsen som en sentral funksjon i organisatoriske beslutninger. De hevder større oppmerksomhet bør gis til hukommelsens rolle i organisatoriske avgjørelser. Effektene av tidligere beslutninger kan virke som både hindringer og pekere for fremtidige avgjørelser, og fungerer som en slags hukommelse for organisasjonens forstand. De peker på at ulike modellene for hukommelse i kognitiv psykologi og datavitenskap kan danne modeller for å forstå hvordan bunnfallene av tidligere avgjørelser kan påvirke de kommende (Sandelands og Stablein 1987:153). Men Sandelands og Stablein peker på at organisasjonens hukommelse uansett vil være noe annet enn menneskets eller datamaskinens. Prosessene med å lagre og gjenfinne informasjon vil være forskjellig på mange måter. Likevel vil menneskemodellen og datamaskinmodellen være nyttige utgangspunkt for utviklingen av slik teori.

Forholdet mellom organisasjoner og individene den består av ser ut til å stå sentralt i forståelsen av prosessene knyttet til beslutningsfatting, og Sandelands og Stablein peker altså på organisasjonens hukommelse som en avgjørende faktor for organisatorisk beslutnings-fatting. Man kan derfor anta at forholdet mellom organisasjonen og dens medlemmer også står sentralt i forståelsen av den institusjonelle hukommelsen, og at prosessene knyttet til beslutningsfatting i stor grad er relaterte til prosesser knyttet til hukommelse.

## 2.7 Oppsummering

En analyse av begrepet "institusjonell hukommelse" må nødvendigvis innebære en sammenligning av organisasjonen med et individ, gitt begrepet hukommelse. Teoriene som er drøftet i første del av kapittelet antyder to ulike syn på organisasjoner, men begge har klare paralleller til mennesket og dets kognitive egenskaper. En viktig forskjell på de to teoriene er imidlertid at Morgans "hjernemetafor" er eksplisitt metaforisk, mens Sandelands og Stableins "organisatorisk forstand" ikke fremstilles som en metafor i det hele tatt, men som en påstand om at organisasjoner faktisk har forstand. Sandelands og Stablein frigjør begrepet forstand fra mennesket, ved å hevde at forstand er en egenskap som ikke utelukkende er menneskelig. Morgan tillegger ikke organisasjoner noen menneskelige egenskaper, men trekker *paralleller* mellom organisasjoners informasjonsbehandlingsevne og den menneskelige hjerne. De viser til tilsynelatende likhetstrekk når det gjelder hva slags oppgaver organisasjoner og den menneskelige hjernen utfører, men måten organisasjoner løser disse oppgavene på forklares med henvisning til at organisasjonen er en helhet bestående av deler, og at organisasjonens kognitive elementer i praksis består av organisasjonens medlemmer. I klar motsetning til dette hevder Sandelands og Stablein at organisasjoner ikke består av, men *er*, mentale enheter som er i stand til å tenke selv.

Denne forskjellen i synet på organisasjoners kognitive egenskaper og elementer representerer en utfordrende problemstilling som opptar mange organisasjonsteoretikere, og som også legger klare føringer på deres forsøk på å forklare organisasjoner. Svært mange teoretikere ser ut til å argumentere for at organisasjoner er i stand til både å lære og å huske, men ikke alle er i stand til å forklare hvordan dette skjer i praksis. De fleste argumenterer som Morgan og Argyris og Schön med henvisning til organisasjonens medlemmer, og hevder for eksempel at organisasjonen lærer når dens medlemmer lærer. Til tross for at mange fanges av ideen om den lærende organisasjon, ser det ut til at mange i praksis reduserer dette begrepets mening til "en gruppe lærende mennesker", eller eventuelt "en organisasjon bestående av lærende mennesker". Morgan og Sandelands & Stablein synliggjør derfor et teoretisk skille som på en god måte belyser temaet for denne oppgaven, og danner dermed et godt utgangspunkt for analyse av den institusjonelle hukommelsen.

Samtidig ser vi at mange teoretikere ikke henviser til organisasjonens medlemmer i deres definisjon av hva organisasjonen er, men i stedet peker på aktiviteter, relasjoner, adferd og handling som det sentrale i forståelsen av organisasjoner. Det samme går frem av Sandelands og Stableins syn på beslutningsfatting, idet de hevder at det ikke er tilstrekkelig å forstå hva som er i hodet på medlemmene for å forstå hvordan beslutninger fattes. Dette legger også føringer på prosessene knyttet til organisasjoners hukommelse. Dersom organisasjonens medlemmer ikke er det sentrale punkt for å forstå organisatorisk handling, organisatorisk læring eller organisatorisk beslutningsfatting, er det sannsynlig at det heller ikke er det sentrale punkt for forståelsen av organisasjonens hukommelse.

Organisatorisk hukommelse er tema som ikke har blitt viet stor oppmerksomhet blant organisasjonsteoretikere. I motsetning til dette har organisatorisk læring vært viet mye oppmerksomhet i flere tiår. Og den organisatoriske hukommelsen får betydning i kraft av tanken om at organisasjoner er i stand til å lære. I neste kapittel skal jeg derfor drøfte ulike syn på organisatorisk læring, som utgangspunkt for å forstå hvilken rolle hukommelsen spiller i organisasjoner.

## 3. ORGANISATORISK LÆRING

### 3.1 *Innledning*

Jeg har i forrige kapittel drøftet noen sentrale aspekter ved forståelsen av hva en organisasjon er, som et utgangspunkt for å kunne nærme meg en drøfting av hvilken rolle den institusjonelle hukommelsen har i en organisasjon. Men den institusjonelle hukommelsen får sin relevans først i forbindelse med organisatorisk læring. Dersom de kognitive prosessene knyttet til menneskets hukommelse skal kunne bidra til forståelsen av hukommelse i organisasjoner, er det nødvendig å relatere denne forståelsen knyttet til læringsprosessene i organisasjoner, på samme måte som den menneskelige hukommelsen er nært forbundet med læring. Jeg skal derfor i dette kapittelet gå nærmere inn på noen ulike teoretiske bidrag til forståelsen av hva organisatorisk læring er.

Mange organisasjonsteoretikere har befattet seg med organisasjonslæring, fordi det representerer et av organisasjonens kanskje fremste konkurranseparametre. Og en sentral problemstilling innenfor dette feltet er forholdet mellom organisatorisk læring og individuell læring.

Jeg skal i dette kapitlet drøfte to organisasjonsteoretiske bidrag til forståelsen av organisatorisk læring: Argyris og Schön (1996) og Duncan og Weiss (1979). Jeg skal deretter trekke inn Dale (1999) som drøfter organisasjonslæring fra et pedagogisk utgangspunkt. Disse tre representerer ganske ulike perspektiver på organisatorisk læring, men de tilfører alle sentrale aspekter til vår forståelse gjennom å vektlegge forskjellige deler av den organisatoriske læringsprosessen.

Men aller først skal jeg gi et overblikk over litteraturen på dette feltet, som en ramme for den videre drøftingen.



### **3.2 Organisasjonsteoretisk referanseramme - et overblikk**

Selv om forskning på organisasjonslæring er forholdsvis ny, har forskning på individuell læring en lang historie, og har formet basisen for forskning på organisasjonslæring. Men ifølge Shrivastava har forskningen på organisasjonslæring vært fragmentert og multi-disiplinær (1983:9). For å sette temaet inn i en teoretisk ramme skal jeg derfor forsøke å typologisere organisasjonslæringsfeltet i noen ulike retninger, med utgangspunkt i Argyris og Schön (1996) og Shrivastava (1983).

Ifølge Argyris og Schön kan litteraturen som har vokst frem på dette området deles opp i to grener (1996:xix). Den ene grenen er den preskriptive, praksis-orienterte, verdi-baserte og i stor grad ukritiske litteraturen. Den andre grenen ser på organisatorisk læring som et forskningstema innenfor ledelse og business, har en tendens til å distansere seg fra praksis, er ikke-preskriptiv og verdinøytral. Likevel mener Argyris og Schön at disse to grenene sammenfaller på en del sentrale områder:

- vekt på betydningen av å oppdage, frembringe, kritisere og restrukturere organisatoriske handlingsteorier eller mentale modeller
- skiller mellom enkelt- og dobbeltekretslæring, eller mellom læring på lavere og høyere nivå
- tendens til å ha lite fokus på de faktorene som vi anser som aller mest kritiske for læring på høyere nivå, nemlig de adferdsrelaterte aspektene ved organisasjonen og individenes handlingsteorier

Shrivastava (1983:9) bidrar på sin side med en typologi som ikke skiller mellom graden av praksis-orientering, men tar utgangspunkt i de grunnleggende perspektivene på hvordan organisasjonslæring defineres. Han mener de teoretiske bidragene kan samles i fire forskjellige perspektiver, som kan ses som komplementære til hverandre:

1. Teoretikere innenfor det første perspektivet ser på organisasjonslæring som tilpassing, ved at organisasjoner tilpasser seg til endringer i omgivelsene ved å justere sine mål, sin oppmerksomhet og sin søken etter løsninger.

2. Innenfor det andre perspektivet har tenkningen omkring organisasjonslæring sitt utgangspunkt i et sett av felles antakelser og felles kognitive kart hos medlemmene av organisasjonen, og organisatorisk læring innebærer endring av disse.

3. Innenfor det tredje perspektivet oppfattes organisasjonslæring som utvikling av kunnskap om forholdet mellom handling og resultat, i form av en kunnskapsbase. Organisasjonens effektivitet blir på denne måten bestemt av kvaliteten på den kunnskapsbasen som er tilgjengelig for organisasjonen for å foreta de viktige strategiske valgene.

4. Det fjerde perspektivet har fokus på erfaringslæring, og institusjonalisering av erfaringer, og teoretikere innenfor dette perspektivet vektlegger at organisasjonen må gjøre egne erfaringer for å få kunnskap om og forståelse av omgivelsene og for å oppnå effektivitet. Innenfor dette perspektivet legges stor vekt på organisasjonens evne til å utnytte erfaringer som er overførbare og relevante til nye situasjoner og over tid.

Selv om jeg i denne oppgaven ikke knytter meg til et av disse perspektivene, viser disse typologiseringene hvordan teoretikere har tilnærmet seg dette temaet fra ulike synsvinkler. Det er imidlertid viktig å se på disse perspektivene som komplementære, slik Shrivastava også påpeker. En fullgod forståelse av organisatorisk læring må derfor omfatte elementer fra alle perspektivene. Bidragene fra Argyris og Schön og Duncan og Weiss, som jeg drøfter inngående i denne oppgaven, kan i så måte også sies å ha tilknytningspunkter til flere av perspektivene.

### **3.3 Organisatorisk læring som endring av praksis**

Argyris og Schön (1996) beskriver organisasjonslæring med utgangspunkt i faktorer ved selve læringsprosessen. De hevder at

An organization may be said to learn when it acquires information (knowledge, understanding, know-how, techniques, or practices) of any kind and by whatever means. In this overarching sense, all organizations learn, for good or ill, whenever they add to their store of information (Argyris og Schön 1996:3).

Organisasjonslæring beskrives her som organisatorisk informasjonstilegnelse. Men likevel forutsetter denne prosessen visse faktorer som knytter teorien til det lærende individ. Argyris og Schön peker selv på at denne informasjonsinnhentingens nødvendigvis forutsetter en "lærende" (1996:3). Den lærende viser til individet, til organisasjonens medlemmer, som ifølge Argyris og Schön opptrer som "agent" som lærer på vegne av organisasjonen. Slik sett kan man si at den organisatoriske læringsprosessen tar utgangspunkt i individuell læring, eller i alle fall begynner med individuell læring. Dette initieres når individer innenfor organisasjonen opplever en problematisk situasjon og utforsker den på organisasjonens vegne, for eksempel dersom de opplever et misforhold mellom forventede resultater og faktiske resultater av en organisatorisk handling. Gjennom utforskning av dette misforholdet vil de dermed moderere sitt bilde av organisasjonen og sin forståelse av organisatoriske fenomener, og restrukturere sine aktiviteter så resultater og forventninger står i forhold til hverandre. Dermed endrer de ifølge Argyris og Schön sin *bruksteori* (1996:16). Medlemmenes bruksteori beskriver Argyris og Schön som deres forståelse av organisasjonen og av deres rolle i den. Bruksteorien vil dermed stadig restruktureres ved at individene stadig utvikler sin forståelse som resultat av endringer i omgivelsene, og som resultat av deres interaksjon med andre medlemmer som fører til at de modererer sine mentale modeller av organisasjonen og sin rolle i den (ibid).

Dette er utgangspunktet for at organisatorisk læring skal kunne skje. Men for at medlemmenes læringen skal kunne bli organisatorisk og ikke bare individuell, må den bli innlemmet i det Argyris og Schön beskriver som medlemmenes forestillinger av organisasjonen eller i redskapene i de organisatoriske omgivelser, det vil si den må omfatte en endring i *organisatorisk bruksteori* (ibid). Organisatorisk bruksteori kan derfor tolkes som medlemmenes samlede og kollektive mentale modeller, modeller som kommer til uttrykk gjennom organisatorisk handling, slik denne representeres når medlemmene handler på vegne av organisasjonen, jf kapittel 2. Forholdet mellom medlemmenes bruksteori og organisasjonens kan derfor beskrives som en stadig justeringsprosess, hvor medlemmene justerer sine modeller mot det de oppfatter som organisasjonens, samtidig som den organisatoriske bruksteorien stadig utvikles gjennom medlemmenes individuelle justeringer av den.

Endringer i organisatorisk bruksteori er derfor ofte mediert av erfaringer fra organisatorisk utforskning, dvs medlemmers utforskning på vegne av organisasjonen. Slike endringer kan ifølge Argyris og Schön (1996:17) bestå i

- tolkninger av tidligere erfaringer
- slutninger om kausale forhold mellom handling og resultater og deres implikasjoner for fremtidig handling
- beskrivelser av de organisatoriske omgivelser og sannsynlige konsekvenser for fremtidige prestasjoner
- analyser av potensialene og begrensningene som ligger i alternative organisatoriske strategier, strukturer, teknikker, informasjonssystemer
- beskrivelser av motstridende synspunkter og interesser innenfor organisasjonen
- bilder av ønskelig fremtid og mulige måter å nå den på
- kritiske refleksjoner over organisatoriske bruksteorier og forslag til utviklingen av dem
- beskrivelser og analyser av andre organisasjoners erfaringer

Alt dette er produkter av organisatorisk læring, i den grad det følges av endringer i adferd som antyder endring i organisatorisk bruksteori og i den grad de er nedfelt i de individuelle, men felles forestillingene og modellene som lagrer organisatorisk kunnskap (ibid). Disse representerer ifølge Argyris og Schön organisasjonens hukommelse.

For å ytterligere forklare organisatorisk læring beskriver Argyris og Schön eksempler på individuell læring i organisasjoner som ikke tilfredsstiller kravene til å kunne kalles organisasjonslæring:

- medlemmer tilegner seg ny innsikt, men uten at den konverteres til handling
- medlemmer tilegner seg ny innsikt som fører til ny forståelse og ny handling, men som forblir utenfor den distinkte organisatoriske aktivitetsstrømmen og dermed ikke medfører noen endring i organisasjonens bruksteori
- ny innsikt fører til en temporær endring i organisasjonens bruksteori, men den nye forståelsen som er knyttet til denne endringen har bare fotfeste hos bestemte individer ("carriers"), og forsvinner når de forsvinner fra organisasjonen

(Argyris og Schön 1996:17-18)

I tillegg er det ikke all endring i organisasjonens bruksteori som kvalifiserer som læring. Medlemmene kan også lære å beholde tanke- og handlingsmønstre som hindrer eller hemmer produktiv organisatorisk læring, eller som viser seg å være ugyldig, ubrukelig eller uproduktivt (1996:20).

Argyris og Schön skiller mellom tre former for produktiv organisatorisk læring (1996:20):

1. Enkeltkretslæring er instrumentell læring som fører til forbedring av utførelsen av organisatoriske oppgaver. Dette er læring som endrer handlingsstrategiene eller antakelsene som ligger til grunn for disse strategiene, på måter som ikke endrer verdien av en handlingsteori. I slike læringssituasjoner blir en feil koblet til de organisatoriske handlingsstrategiene og deres bakenforliggende antakelser. Disse blir da moderert, slik at de harmonerer med de organisatoriske verdier og normer.
2. Dobbeltkretslæring skjer når organisasjonen utforsker og restrukturerer verdiene og kriteriene som definerer hva forbedret utføring innebærer. Dobbeltkretslæring fører til endring av *verdiene* av bruksteorien, i tillegg til handlingsstrategiene og antakelsene. Den doble kretsen man referer til, er at effektene av handlingene knyttes ikke bare til handlingsstrategiene men også videre til handlingsteoriene dvs verdien av disse, altså hvilke verdier strategiene tjener.
3. Den siste formen for læring er læring hvor organisasjonen forbedrer sin evne til læring av type 1 eller 2, det vil si den formen for læring hvor medlemmene modifiserer lærings-systemet som legger premissene for de organisatoriske adferdsmønstrene. Dette kalles deuterolæring – å lære å lære.

Enkeltkretslæring handler gjerne om effektivitet. Ved dobbeltkretslæring vil ofte de organisatoriske normene måtte restruktureres. Endringene kan da for eksempel komme til uttrykk gjennom en konflikt mellom medlemmer eller grupper av medlemmer. Det er gjennom slike konflikter dobbeltkretslæring skjer, ved at uoverensstemmelser blir konfrontert og løst. De resulterende forståelsene, prioriteringene og normene blir nedfelt i forestillingene og de organisatoriske kartene og programmene, og dermed blir de ifølge Argyris og Schön nedfelt i organisasjonens hukommelse (1996:25).

Argyris og Schön hevder at eksistensen av organisatoriske læringssystemer er en forutsetning for at organisasjonslæring skal skje. En organisasjons læringssystem består av strukturene som kanaliserer organisatorisk utforskning, og adferd i organisasjonen som bidrar til å fremme eller hemme organisatorisk utforskning (1996:28). Disse to aspektene, strukturelle og adferdsrelaterte faktorer, er derfor avgjørende for om viktige saker blir adressert eller unngått, hvorvidt dilemmaer kommer frem eller holdes hemmelige, og i hvilken grad sensitive antakelser blir testet eller beskyttet. Det organisatoriske læringssystemet drøftes imidlertid ytterligere i kapittel 6.

Argyris og Schön definerer altså organisatorisk læring som endring av organisatorisk bruksteori, slik denne kommer til uttrykk gjennom *praksis*. Og de definerer i all vesentlighet organisatorisk læring med henvisning til individuell læring, ved å hevde at organisatorisk læring skjer når individet opptrer som "agent" for organisasjonen og lærer på vegne av den. Det er de individuelle bruksteoriene som danner utgangspunktet for den organisatoriske bruksteorien, og disse endres når individer gjør utforskning på vegne av organisasjonen, med utgangspunkt i et opplevd misforhold mellom forventede resultater og faktiske resultater.

I dette ligger det to umiddelbare svakheter i Argyris og Schöns teori. For det første går Argyris og Schön i liten grad inn på hvilke prosesser som er involvert i utviklingen fra individuelle bruksteorier til organisatorisk bruksteori. De hevder at kriteriet for at bruksteorien skal være organisatorisk er at den blir innlemmet i medlemmenes forestillinger av organisasjonene eller i redskapene i de organisatoriske omgivelsene, men de går i liten grad inn på hvordan dette skjer. Samtidig ser det ut til at den organisatoriske bruksteorien i praksis består av alle de individuelle bruksteoriene, noe som antyder at organisatorisk læring ser ut til å reduseres til kollektiv læring. De hevder organisasjonslæring har skjedd dersom man ser "endringer i adferd som antyder endring i organisatorisk bruksteori". Dette er en svært svak formulering som gir lite føringer for å forstå skillet mellom individuelle bruksteorier og organisatorisk bruksteori. Hvordan ny innsikt og forståelse på individnivå innlemmes i den distinkte organisatoriske aktivitetsstrømmen og dermed medfører en endring i organisasjonens bruksteori mangler forklaring. Argyris og Schön viser selv til det de kaller et eksempel på læring som "nesten er organisatorisk læring men ikke helt": innsikt som fører til en temporær endring i organisasjonens bruksteori, men hvor den nye forståelsen som er knyttet til denne endringen bare har fotfeste hos bestemte individer (carriers), og

forsvinner når de forsvinner. Dette representerer et vesentlig punkt som mangler forklaring hos Argyris og Schön. I dette eksemplet peker de selv på *noe som mangler* for at læring skal kunne kalles organisatorisk læring, men de går ikke inn på hvilke prosesser som skal til for å unngå en slik situasjon.

Analyser av hvordan læring skjer i organisasjoner må anses som et viktig organisatorisk utviklingsredskap, og det er derfor viktig at slike analyser er i stand til å beskrive hvordan organisasjoner kan tilrettelegge for læring. Argyris og Schön snakker riktignok om nødvendigheten av organisatoriske læringssystemer, men de går i liten grad inn på hvordan disse strukturene bidrar til å fremme eller hemme organisatorisk læring.

Den andre svakheten er rammene for organisatorisk læring. Ifølge Argyris og Schön skjer organisasjonslæring når individer innenfor en organisasjon opplever en situasjon som problematisk og utforsker den på organisasjonens vegne. Dette innebærer et begrenset perspektivet på læringspotensialet i en organisasjon, idet teorien ikke anerkjenner læring med mindre det er utløst av en problematisk situasjon. Dette perspektivet medfører at læring i organisasjoner fremtrer som relevant først når det oppstår et problem. Ved også å anerkjenne erfaringer som bidrar til å bekrefte eller styrke gjeldende antakelser som læring, vil tilretteleggingen for læringsprosesser fremtre som avgjørende for hele den organisatorisk hverdagen. Argyris og Schön legger dessuten stor vekt på det enkelte individs engasjement og interesse for virksomhetens ve og vel som forutsetning for at organisatorisk læring i det hele tatt skal skje. Dette er en forutsetning som ikke alltid vil være til stede i enhver organisasjon.

Argyris og Schön hevder videre at ikke all endring i organisasjonens bruksteori kvalifiserer som læring. Her aner vi en oppfatning av at kun positive endringer kvalifiserer som læring, ved at begrepet kun knyttes til læring som medfører forbedring. Dette representerer et noe snevert læringsbegrep hvor man risikerer å overse viktige prosesser i organisasjonen ved å utelate dem fra begreper om læring. Samtidig vil viktig kunnskapsutvikling i organisasjonen ikke anerkjennes som læring så lenge den ikke følges av endring i adferd eller praksis. Dette kan tyde på at Argyris og Schön har hatt typiske produksjonsbedrifter i fokus og kanskje i mindre grad kunnskapsbedrifter.

Som et motsvar til Argyris og Schöns forståelse av den organisatoriske læringsprosessen skal jeg drøfte et organisasjonsteoretisk innspill som legger fokuset på et annet aspekt ved organisatorisk læring.

### **3.4 Organisatorisk læring som endring av kunnskap**

For Argyris og Schön handler organisasjonslæring i stor grad om organisasjonens endringskompetanse. Organisasjonens behov for endring er ofte knyttet til effektivitet, enten som resultat av endringer i de eksterne omgivelser eller resultatkrav, eller til interne erfaringer knyttet til kvaliteten av organisasjonens bruksteori.

Dette fokuset går igjen hos flere teoretikere. Ifølge Duncan og Weiss (1979) er organisatorisk effektivitet direkte relatert til i hvilken grad interne organisatoriske strukturer og prosesser "passer til" eller "matcher" egenskapene ved omgivelsene. Dersom omgivelsene endrer seg må organisasjonens interne strukturer og prosesser også endre seg. Med andre ord må organisasjonen ideelt sett designes for å møte omgivelsenes skiftende krav (1979:76). For Duncan og Weiss handler derfor organisatorisk læring som organisasjonens evne til å tilpasse seg omgivelsene sine. Dette er i tråd med Argyris og Schöns perspektiv.

Men med bakgrunn i Duncan og Weiss forståelse av organisatorisk effektivitet beskrevet i kapittel 2, definerer Duncan og Weiss organisatorisk læring på en annen måte enn Argyris og Schön gjør. De hevder organisatorisk læring er den prosessen i organisasjonen hvor kunnskap om forholdet mellom handling og resultat og kunnskap om omgivelsenes innvirkning på dette forholdet, utvikles (1979:84). Dette er ved første øyekast ikke så ulikt Argyris og Schöns beskrivelse av den organisatoriske læringsprosessen, men Argyris og Schön hevder at læring må resultere i, eller synliggjøres i, endringer i *adferd*. I motsetning til dette hevder Duncan og Weiss at slik kunnskapsutvikling ikke nødvendigvis behøver å innebære noen endringer i effektivitet eller omstilling. De mener dette er en egenskap ved individuell læring som ikke kan overføres til organisasjonslæring. Organisasjonslæring handler ifølge Duncan og Weiss om utviklingen av kunnskap som vil gjøre slike endringer mulige, eller unødvendige (ibid). Slik kunnskap er kritisk for at organisasjoner aktivt skal kunne endres eller omstilles fra beslutningstakerens side. Læringsprosessen er den prosessen



i organisasjonen som fører til utviklingen av slik kunnskap. Det er dermed *kunnskap* som er resultatet av organisatorisk læring og ikke en bestemt handling eller endring.

I den grad medlemmene er i stand til å utvikle nyttig kunnskap, dvs kunnskap som nøyaktig spesifiserer forholdet mellom handling og resultat, så vil organisasjonen ifølge Duncan og Weiss være effektiv. Men sentralt i Duncan og Weiss teori er at den organisatoriske kunnskapsutviklingen ikke består i utvikling av medlemmenes individuelle kunnskaper, men tvert imot at den organisatoriske læringsprosessen er en sosial, ekstra-individuell prosess som består av interaksjon mellom individer, hvor "offentlig kunnskap" sosialt definert som gyldig, relevant og tilgjengelig, utvikles i en sosial prosess (1979:89).

Produksjonen av organisatorisk kunnskap er en pågående organisatorisk prosess. Duncan og Weiss tar utgangspunkt i at det er en eksisterende kunnskapsbase innenfor organisasjonen. Spørsmålet blir da hva som får organisasjonens kunnskapsbase til å forandre seg. Så lenge resultatet av handlinger utført på grunnlag av den organisatoriske kunnskapen samsvarer med forventningene vil kunnskapsbasen bare endres på den måten at eksisterende kunnskap blir styrket eller verifisert. Men når det er uoverensstemmelse mellom handlingsresultat og forventningene hos beslutningstaker øker den organisatoriske søken etter alternative handlingsmåter (Duncan og Weiss 1979:92). Uoverensstemmelsene stimulerer behovet for organisatorisk læring som kan skape ny kunnskap for organisasjonen. Denne søken kan forstås som den grunnleggende aktiviteten som underligger den organisatoriske læringsprosess. Søket baseres på organisasjonens paradigme og på den eksisterende kunnskapen. Forsøket på å løse disse problemene utgjør de grunnleggende aktivitetene ved organisatorisk læring (ibid). Organisatorisk læring blir her en evolusjonær prosess hvor eksisterende kunnskap endres og utvides. Den eksisterende kunnskapsbasen inneholder feil som først blir synlige når den blir brukt som grunnlag for organisatoriske aktiviteter. Når slike feil oppstår, prøver man å rette opp kunnskapsbasen. Her ser vi en klar parallell til Argyris og Schöns teori, og deres fokus på utforskning som grunnlag for organisatorisk læring.

Jeg skal her ikke gå ytterligere inn i Duncan og Weiss teori, idet dette vil drøftes inngående i neste kapittel. Men deres forståelse av organisatorisk læring som kunnskapsutvikling

representerer et viktig perspektiv i drøftingen av hvilke prosesser i organisasjonen som kan identifiseres som elementer i en læringsprosess.

Som et ytterligere bidrag til analysen av prosessene som utgjør organisatorisk læring skal jeg i det følgende trekke inn et innspill fra en pedagogisk synsvinkel.

### **3.4 Organisatorisk læring som kritiske analyser**

Erling Lars Dale (1999) har sitt teoretiske utgangspunkt i skolen som profesjonell organisasjon. Dale argumenterer nettopp for at evnen til organisatorisk læring er en forutsetning for å utvikle en profesjonell skole.

Dale beskriver organisasjonslæring med utgangspunkt i hva en organisasjon er. Han hevder, i likhet med Duncan og Weiss (jf kapittel 2), at grunnelementet i en organisasjon er "aktiviteter med funksjonsbestemte handlinger som er utført av medlemmer" (Dale 1999:18). Dermed blir, ifølge Dale, funksjonell spesifisering av handlinger og samordning av dem, et hovedspørsmål i organisasjonen. Dale tar utgangspunkt i individets erfaringer, men i likhet med Duncan og Weiss hevder han at de sentrale læringsaktivitetene må skje *utenfor* individet. Å *systematisere arbeidserfaringene* i organisasjonen som helhet bidrar til organisasjonens erfaringslæring, og det er dette som er grunnlaget for organisasjonslæring (ibid).

*Erfaringene* er stikkord i denne sammenhengen. Organisasjonen må være i stand til å vurdere egne erfaringer, sette dem i sammenheng med hverandre og lære av dem. Å "systematisere arbeidserfaringene i organisasjonen" forutsetter aller først kjennskap til organisasjonens arbeidserfaringer. Og nettopp dette kan i mange tilfeller representere den største utfordringen. Mange organisasjoner er så store og uoversiktlige at de ulike delene av organisasjonen ikke er i stand til å forholde seg til hverandre. Blant annet gjelder dette i såkalte kunnskapsorganisasjoner, hvor mye av kompetansen og erfaringene sitter hos den enkelte medarbeider. Erfaringer forblir gjerne på individnivå med mindre organisasjonen har systemer og rutiner for å innhente slike erfaringer og gjøre dem til organisasjonens erfaringer. I beste fall blir slike erfaringer spredd på tilfeldig vis, avhengig av den enkelte

medarbeiders eget initiativ og avhengig av dennes kontaktflate i organisasjonen. Slike erfaringer kommer blant annet frem av AFIs rapport om institusjonell læring i NORAD (AFI 1998).

Dale er videre opptatt av forholdet mellom begrepene læringsorganisasjon og organisasjonslæring. Dette er to forskjellige, men gjensidig avhengige faktorer i en organisasjon som er i utvikling. En læringsorganisasjon er et organisert læringssystem, som for eksempel skolen. Fokuset innenfor en læringsorganisasjon er å organisere læreprosesser. Men organisasjoner i utvikling trenger også en læringsorganisasjon som et delsystem. Et slikt delsystem kan bestå av opplæring av medarbeidere og ulike former for kompetanseutvikling. Dale beskriver kompetanseutvikling som et sentralt aspekt ved moderne, komplekse organisasjoner. Han hevder at enkle organisasjoner koordinerer oppgavene ut fra tradisjonsbundne rutiner uten alternativer, men mener at komplekse organisasjoner må ha evne til fornyelse og endring (1999:21). Det er derfor viktig at medlemmene har kompetanse til selv å forandre på rollene sine. Ifølge Dale representerer dette et behov for *organisasjonsdidaktikk* (ibid). Han hevder at organisasjonen må være i stand til å reflektere over seg selv som sosialt læringssystem, og må kunne begrunne egne aktiviteter.

Dales tenkning om organisasjoners refleksjon over egen praksis finner vi igjen i St.meld. nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring". I stortingsmeldingen understrekes betydningen av at skolene utvikler seg som lærende organisasjoner. Meldingen legger stor vekt på skolen som organisasjon, skolen som arbeidsplass og skolen som læringsarena når det gjelder utvikling av en kultur for læring. Nettopp skolens kultur har fått en sterk vektlegging i denne sammenhengen. Ifølge meldingen har skolens læringskultur sammenheng med graden av refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider besitter, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles (St.meld. nr. 30 (2003-2004):27).

Dale bruker også begrepet kultur i denne sammenhengen. Han beskriver kultur som det ressursgrunnlaget vi har for å definere den situasjonen vi er i, selve kunnskapslageret (1999:21). På denne måten viser han at den enkeltes oppfatning av organisasjonen, organisasjonens selvbilde, er kulturelt betinget. I tråd med stortingsmeldingens fokus på kultur for læring, hevder også Dale at et utdanningssystem som ikke er profesjonelt, men som forsøker å bli det, må gjennomgå en kulturell forandring.

Evnen til kritiske analyser står sentralt innenfor Dales begrep om didaktisk rasjonalitet (1999:22). Den kritiske analysen i Dales teori er forbundet med det øverste av tre ulike praksisnivåer, eller kompetansenivåer innenfor et utdanningssystem. Det første kompetansenivået er selve gjennomføring av opplæring (K1). Det andre kompetansenivået gjelder utvikling av tilpassede læreplaner, dvs overveie, planlegge og vurdere opplæringen (K2). Praksisnivået er her kommunikasjonen mellom de ansatte medlemmene som kollegaer. Det tredje nivået dreier seg om kommunikasjon i og konstruksjon av utdanningsteori (K3). Funksjonshandlingene her er å fremføre argumenter, å grunngi standpunkter, å drøfte begreper. Det er på dette nivået kritiske analyser hører hjemme. Rasjonalitet er et sentralt begrep i denne sammenhengen. Ifølge Dale ytrer rasjonalitet seg i adferdsformer *som det er gode grunner for* (Dale 1999:23). Dette innebærer at rasjonelle handlinger og ytringer er forbundet med krav om gyldighet, og derfor står prosesser knyttet til legitimering sentralt. Dette har likhetstrekk med Duncan og Weiss forståelse av organisatorisk kunnskap og deres vektlegging av kunnskapens gyldighet, relevans og tilgjengelighet. Drøfting av handlingers rasjonalitet på det øverste praksisnivået utgjør derfor en avgjørende prosess for organisatorisk læring og kunnskapsutvikling, og utgjør et offentlig rom i organisasjonen som erfaringer kan relateres og drøftes i forhold til.

Dette er utgangspunktet for det Dale kaller "profesjonelle organisasjoner". En profesjonell organisasjon er ifølge Dale opptatt av å skape og anvende kunnskap. I skolen som moderne organisasjon utføres yrket i forhold til teori medlemmene selv tilegner seg og utvikler. Det er ikke mulig for lærerne å være profesjonelle i å utvikle undervisningsprogram (K2) om de ikke kommuniserer seg imellom i lys av didaktisk teori (K3). De ansatte i et profesjonelt læringssystem kommuniserer seg imellom som *kollegaer* og bygger opp didaktisk teori. (1999:33).

Avvikende synspunkter, særlig på grunnleggende spørsmål (dvs K3), må derfor uttrykkes i organisasjonens *offentlige* rom. Her er det imidlertid en fare for at endring uteblir, fordi det medfører for stor belastning å fremføre kritikk. Enighet blir dermed saklig svært begrenset, for eksempel knyttet til visjoner. Enigheten kan dermed i praksis bestå i overfladisk tilslutning til formuleringer og idealer (Dale 1999:68). Læringssystem med didaktisk rasjonalitet er derfor avhengig av at medlemmene selv - inklusive ledelsen - bruker teori og

tenker og kommuniserer i begreper i forhold til organisasjonens funksjonshandlinger og eventuelt mangel på samme. Dette representerer et viktig moment i forhold til Duncan og Weiss teori, idet kravet om gyldighet, relevans og tilgjengelighet kan undergrave kritikk og nytenkning. Det eksisterer ifølge Dale alltid en adferdsstil mellom kollegaer, som man innvies i som medlem. Etter hvert skjønner medlemmene hvem en kan/bør og skal si hva til og til hvilket tidspunkt. Medlemmene erverver seg en uartikulert kunnskap som disiplinerer deres selvfremstillinger, og det kollegiale presset kan av og til fungere slik at usikkerhet fremmer konformitet (Dale 1999:69). Om organisasjonen skal utvikles i retning av profesjonalitet, må det derfor sikres frirom inne i organisasjonens offentlighet til kommunikasjon og selvfremstillinger. En må kunne utveksle erfaringer og meninger i samtaler mellom kollegaer.

De tre kompetansenivåene er ikke kun gyldige innenfor et utdanningssystem, men kan være nyttige redskaper i forståelsen av organisatorisk læring på tvers av organisasjonstyper. Utvikling av en profesjonell organisasjon innebærer at organisasjonen som kollektiv medlemsenhet får seg selv som tema. Dale hevder forholdet mellom didaktisk teori og anvendelse ikke bare vil ha gyldighet for skolen som organisasjon, men også mer allment for moderne organisasjoner som har behov for å utvikle egne læringssystemer (Dale 1999:64).

### ***3.6 Forutsetninger for læring i organisasjoner***

Dales bidrag til forståelsen av organisatorisk læring innenfor rammen av den profesjonelle organisasjon fremhever dermed et nytt og sentralt aspekt ved den organisatoriske læringsprosessen. Vi har sett at Argyris og Schön legger stor vekt på medlemmenes utforskning av uoverensstemmelse mellom forventede resultater og faktiske resultater av organisatorisk handling, som utgangspunkt for de læringsprosesser som fører til endring av organisatorisk bruksteori, og at Duncan og Weiss på sin side peker på betydningen av kunnskap som er felles, relevant, gyldig og tilgjengelig, og som er utviklet i en sosial, ekstra-individuell prosess. Dales vektlegging av kritiske analyser i organisasjonens offentlige rom blir derfor et viktig bidrag til forståelsen av disse prosessene. Når det gjelder Duncan og Weiss kan man derfor hevde at drøftinger i organisasjonens offentlige rom representerer en forutsetning for at kunnskap kan bli organisatorisk. Imidlertid representerer slike kritiske

analyser et kompliserende element sett i sammenheng med både Duncan og Weiss og Argyris og Schöns fokus på medlemmenes utforskning som forutsetning for organisatorisk læring. Verken Duncan og Weiss eller Argyris og Schön drøfter medlemmenes handlingsrom for å kunne gjennomføre den nødvendige utforskningen av uoverensstemmelser, men ser ut til å forutsette at dette er en aktivitet som inngår i den organisatoriske hverdag på linje med ordinære arbeidsoppgaver og organisatoriske handlinger. Dette tilsier ifølge Dale at man befinner seg på det første kompetansenivået, dvs K1, eventuelt på K2, og man befinner seg derfor i en situasjon preget av stor grad av handlingstvang. På hvilken måte og i hvilken grad medlemmer får frihet fra handlingstvangen slik det skapes rom for utforskning, refleksjon og drøfting går ikke Argyris og Schön eller Duncan og Weiss nærmere inn på. Argyris og Schön hevder riktignok at organisatoriske læringssystemer, dvs "strukturene som kanaliserer organisatorisk utforskning og adferdsrelaterte faktorer" både kan bidra til eller hemme organisatorisk utforskning (1996:28). Likevel drøftes ikke frihet fra handlingstvang eller rom for refleksjon i denne sammenhengen. Dette representerer derfor en svakhet hos både Argyris og Schön og Duncan og Weiss, i det de hevder at læring forutsetter utforskning, men uten at de i tilstrekkelig grad drøfter tilrettelegging for utforskning i den organisatoriske praksis. Dale representerer derfor et sentralt bidrag med tanke på at organisasjoner også må legge til rette for læring og skape rom for refleksjon, og at dette nødvendigvis blir en forutsetning for at læringsprosesser skal inngå i den organisatoriske praksis.

### ***3.7 Forholdet mellom individuell læring og organisatorisk læring***

I kapittel 2 konkluderte jeg at forholdet mellom organisasjonen og dens medlemmer står sentralt i forståelsen av organisasjoner, av organisatorisk beslutningsteori og dermed for forståelsen av organisatorisk hukommelse. Jeg skal derfor, med bakgrunn i teoriene ovenfor, trekke frem nettopp dette aspektet ved organisatorisk *læring*, og drøfte hvilke føringer de tre teoretiske bidragene legger på forholdet mellom organisasjonen og individet innenfor den organisatoriske læringsprosessen.

I forståelsen av forholdet mellom individuell læring og organisatorisk læring kan man si at Argyris og Schön fremstilling i all vesentlighet definerer organisatorisk læring med hen-

visning til individuell læring, ved at individet opptrer som "agent" for organisasjonen og lærer på vegne av den. Gjennom utforskning modererer individet sin forståelse av organisasjonen og restrukturerer sine aktiviteter og endrer sin bruksteori. For at kunnskap skal bli organisatorisk kunnskap hevder Argyris og Schön at organisasjonen må være i stand til å oppbevare kunnskapen på en eller annen måte, det være seg i hodet på individuelle medlemmer, i filer og arkiver eller i fysiske objekter, dvs den må bli innlemmet i medlemmenes forestillinger av organisasjonen eller i redskapene i de organisatoriske omgivelsene. Organisatorisk kunnskap finnes blant annet som handlingsteori (eksplisitt) og som bruksteori (implisitt). Men disse teoriene gjelder likevel for individets handlinger i organisasjonen. For å kvalifisere som læring må det riktignok omfatte en endring i organisatorisk bruksteori, men den organisatoriske bruksteori refererer ifølge Argyris og Schön kun til medlemmenes forståelser av organisasjonen, og avhenger av hvordan medlemmene representerer den.

Hva som må til for at de individuelle læringserfaringene skal kunne bli organisatoriske går Argyris og Schön ikke videre inn på. Hvordan den nye innsikten og forståelsen kan inngå i den distinkte organisatoriske aktivitetsstrømmen og dermed medføre en endring i organisasjonens bruksteori mangler forklaring. Dette har sannsynligvis sin forklaring i at Argyris og Schön primært er opptatt av å analysere læringsprosesser i organisasjoner, og i mindre grad av hvordan organisasjonen som enhet er i stand til å lære.

Duncan og Weiss snakker i liten grad om individuell læring i forbindelse med organisatorisk læring. Dette kan tolkes dithen at individuell læring i henhold til Duncan og Weiss's teori ikke har noen sammenheng med organisatorisk læring. En slik tolkning kan begrunnes med at prosessene som Duncan og Weiss beskriver kommer på et helt annet stadium tidsmessig i forhold til læring på individnivå i en organisasjon, i tillegg til at Duncan og Weiss i motsetning til Argyris og Schön totalt avskriver individuell læring som relevant for organisatorisk læring. Hos Argyris og Schön er den individuelle læringen en slags "første fase" av den organisatoriske læringsprosessen, mens Duncan og Weiss hevder individuell læring overhodet ikke har betydning for organisatorisk læring. Tvert imot består organisasjonslæring av helt andre prosesser, som Duncan og Weiss selv beskriver som sosiale prosesser, en interaksjon mellom individer, en prosess som er "ekstra-individuell". Samtidig kan det stilles spørsmål ved konsistensen i Duncan og Weiss teori, idet de hevder

at utviklingen av organisatorisk kunnskap initieres av beslutningstakers søken etter alternative handlingsmåter som resultat av et opplevd misforhold mellom forventede og faktiske resultater. Dette må derfor, i likhet med Argyris og Schön, kunne tolkes som at individuell læring faktisk også i henhold til Duncan og Weiss utgjør en "første fase" av den organisatoriske læringsprosessen, og at den primære forskjellen mellom de to teoriene derfor består i definisjonen av hva slags kunnskap den organisatoriske læringsprosessen må resultere i.

Dales beskrivelse av organisatorisk læring har likheter med både Argyris og Schön og Duncan og Weiss. På den ene siden hevder han, som Duncan og Weiss, at organisasjonslæring først og fremst handler om læringsaktiviteter *utenfor* individet. Selv om individets erfaringer danner utgangspunkt for organisatorisk læring, er det den organisatoriske systematiseringen av slike erfaringer som danner kjernen i organisatorisk læring. Men i tråd med Argyris og Schön anerkjenner han at det er de individuelle erfaringene som utgjør "det lærte", og som danner utgangspunktet for den organisatoriske læringen. Det er også faktorer knyttet til individet som får oppmerksomhet i Dales teori, idet han anerkjenner at det er individets begrensninger som er de hemmende faktorene for organisatorisk læring. Han fokuserer derfor i større grad på forutsetninger som er knyttet til individet, dvs medlemmene i organisasjonen, og han fokuserer oppmerksomheten i større grad på aktører og roller som forutsetninger for organisatorisk læring. Dette medfører at han legger stor vekt på profesjonalisering av de ulike rollene i organisasjonen, og at man på denne måten kan jobbe forbi det som hindrer aksept og enighet om ny kunnskap. I en produksjonsbedrift er dette kanskje ikke så sentralt å fokusere på, men i for eksempel en kunnskapsbedrift vil dette ha avgjørende betydning for effektiv organisasjonslæring.

### **3.8 Oppsummering**

Allerede i definisjonen av organisatorisk læring ser vi viktige forskjeller mellom teoriene ovenfor. For der Argyris og Schön definerer organisatorisk læring som endring av organisatorisk adferd eller *praksis*, hevder Duncan og Weiss at organisatorisk læring er endring av organisatorisk *kunnskap*. Ifølge Duncan og Weiss behøver ikke resultatet av organisatorisk læring å resultere i endringer i effektivitet eller omstilling. Dette mener de er



en egenskap ved individuell læring som ikke kan overføres til organisatorisk læring. Ny kunnskap kan medføre endring av praksis, men den kan like gjerne tjene til å styrke validiteten av organisasjonens eksisterende praksis.

Dale beskriver den organisatoriske læringsprosessen som systematisering av arbeidserfaringer, men med særlig vekt på kritiske analyser og refleksjon over praksis - i lys av teori - i organisasjonens offentlige rom. Det kan argumenteres for at denne definisjonen av organisatorisk læring ligner på Duncan og Weiss' beskrivelse, dvs at den organisatoriske læringsprosessen handler om en endring av organisatorisk kunnskap, men hans perspektiv fokuserer likevel i større grad på *prosessen* knyttet til denne endringen, noe som styrer hans innspill i større grad enn de to andre inn mot informasjons- og kommunikasjonsarbeid, mot roller og ansvar, og mot den enkelte medarbeiders profesjonalitet som en forutsetning for dette arbeidet.

Samtidig har Dale et helt annet utgangspunkt enn Argyris og Schön og Duncan og Weiss. De to sistnevnte har sitt teoretiske ståsted i organisasjonsteori, og er grunnleggende opptatt av å forstå hvordan organisasjoner fungerer, med det siktemål å effektivisere dens virksomhet. Dale på sin side har et pedagogisk ståsted, med fokus på skolen som organisasjon, og hans agenda er å gjøre skolen til en profesjonell pedagogisk virksomhet. Dale gjør dette ved å fokuserer på nettopp organisasjonsteoretiske aspekter ved skolen som virksomhet, men er også særlig opptatt av medlemmenes profesjonalitet i denne virksomheten, som en forutsetning for at skolen skal være i stand til å bli en profesjonell skole. Dette medfører derfor en litt annerledes synsvinkel enn de to foregående, men samtidig et særlig viktig tilskudd til de organisasjonsteoretiske bidragene, nettopp fordi han bringer inn noen perspektiver som gjelder for svært mange virksomheter som organisasjonsteoretikere tradisjonelt ikke har vært like opptatt av. Dette omfatter alle typer av kunnskapsbedrifter, men også statlige og kommunale virksomheter som hittil ikke har vært gjenstand for de samme effektivitetskrav som en del produksjonsbedrifter som er utsatt for konkurranse fra andre virksomheter. Konkurrans aspektet medfører nødvendigvis et iboende og vedvarende effektivitetsperspektiv som tvinger virksomhetene til å stille spørsmål som "kunne vi gjort dette på en bedre måte? Kunne vi ha spart penger på å endre våre rutiner? Eller bør vi satse på å utvikle et helt annet produkt? Hva kan vi gjøre for å sørge for at de gode medarbeiderne blir værende i vår bedrift?" Likevel er stadig flere ikke-konkurranseutsatte virksomheter er

opptatt av effektivisering og organisasjonsutvikling, og dette bringer nødvendigvis nye perspektiver inn i de organisasjonsteoretiske tenkningen.

Det er likevel ikke riktig å påstå at Argyris og Schön og Duncan og Weiss ikke også har disse virksomhetene for øye i sine teoretiske bidrag til organisasjonslæring. Det er snarere snakk om en litt ulik vektlegging av enkelte faktorer som medfører at Dales bidrag blir et viktig supplement til de to andre.

De organisasjonspsykologiske prosessene later til å være et felt som det er vanskelig å bevege seg inn på. Likevel kan man i lys av drøftingen ovenfor gjenkjenne noen trekk som kan finnes igjen hos samtlige, og at ulikhetene mellom teoriene i stor grad kan tilskrives ulik *vekting* av de forskjellige aspektene ved organisatorisk læring, i tillegg til noe ulik begrepsbruk.

Et aspekt som fremheves av alle teoretikerne, dog på ulike måter, er fokuset på utvikling av organisatorisk kunnskap. Dette er også et særlig relevant fokus for forståelsen av institusjonell hukommelse. Dersom man skal drøfte hvorvidt en organisasjon er i stand til å huske, må en slik drøfting nødvendigvis relateres til spørsmålet om *hva* organisasjonen er i stand til å huske. Relevansen av en drøfting av institusjonell hukommelse vil med andre ord avhenge av definisjonen av organisatorisk kunnskap. Dette vil være tema for neste kapittel.

## 4. ORGANISATORISK KUNNSKAP

### 4.1 Innledning

Som ledd i forsøket på å identifisere den institusjonelle hukommelsen innenfor den organisatoriske læringsprosessen har jeg i foregående kapittel forsøkt å identifisere noen av de sentrale prosessene knyttet til organisatorisk læring, og hva som er særegent for organisatorisk læring sett i forhold til individuell læring. Et av aspektene ved organisatorisk læring som skiller den organisatoriske læringsprosessen fra den individuelle, er hva slags kunnskap som utvikles. Dette vil dermed også legge føringer på forståelsen av den institusjonelle hukommelsen, idet hukommelsens rolle i læringsprosessen nødvendigvis er knyttet til hva slags kunnskap den har som oppgave å lagre. Kunnskapsbegrepet behøver derfor en organisatorisk definisjon.

På et fundamentalt plan vil det alltid være individer som skaper kunnskap. Ifølge Nonaka (1994) kan en organisasjon ikke utvikle kunnskap uten individer. Han forklarer organisatorisk kunnskapsutvikling som en prosess som organisatorisk forsterker den kunnskapen som individene skaper, og *utkrystalliserer denne kunnskapen som en del av kunnskapsnettverket i organisasjonen* (1994:17). Jeg skal her forsøke å gå nærmere inn på nettopp denne prosessen.

Jeg skal i dette kapittelet drøfte forståelsen av organisatorisk kunnskap, ved først å analysere hvordan teoretikerne i forrige kapittel vurderer den organisatoriske kunnskapens rolle i forbindelse med organisatorisk læring. Deretter skal jeg forsøke å definere begrepet blant annet ved hjelp av en analyse av forholdet mellom eksplisitt og implisitt organisatorisk kunnskap, ved hjelp av bidrag fra Nonaka (1994) og Krokan (1997). Jeg skal også gå inn på kunnskap som ikke defineres som organisatorisk kunnskap, og drøftet denne kunnskapens rolle i organisasjonen, og forholdet mellom den organisatoriske kunnskapen og den ikke-organisatoriske. Avslutningsvis skal jeg gå inn på forståelsen av det mange teoretikere kaller en felles kunnskapsbase, og gjennom dette begrepet trekke forbindelsen mellom organisatorisk kunnskap og institusjonell hukommelse.

## **4.2 Organisatorisk kunnskap som handlingsteorier**

Argyris og Schön beskriver organisatorisk læring som organisatorisk utforskning som medfører en endring i måten å tenke på eller handle på som igjen medfører en endring i organisatorisk praksis (1996:12). I dette ligger også kjernen i Argyris og Schöns forståelse av organisatorisk kunnskap. Argyris og Schön hevder nemlig at organisatorisk kunnskap representeres gjennom rutiner og praksis. Likevel legger Argyris og Schön vekt på at organisasjonen må være i stand til å oppbevare kunnskapen på en eller annen måte, for at kunnskap skal kunne være organisatorisk kunnskap. De hevder kunnskap kan oppbevares i hodet på individuelle medlemmer, i filer og arkiver eller i fysiske objekter som medlemmene bruker i sitt daglige virke, dvs den må bli innlemmet i medlemmenes forestillinger av organisasjonen eller i redskapene i de organisatoriske omgivelsene. Men Argyris og Schön hevder at organisasjoner også representerer kunnskap direkte ved at den bærer i seg strategier for å utføre komplekse oppgaver (1996:12), og med dette sikter de til nettopp rutiner og praksis i organisasjonen. De hevder organisatorisk kunnskap eksisterer i form av praksis, og representeres på ulike måter gjennom det de kaller *handlingsteorier*. Handlingsteorier er de bakenforliggende antakelsene, strategiene og verdiene som ligger til grunn for handlingene som utføres (1996:13). I forbindelse med dette skiller Argyris og Schön mellom eksplisitt teori, og implisitt. Sistnevnte kaller de *bruksteori*, det vil si teori som ligger implisitt i handlinger og aktiviteter, og som bare kan oppfattes gjennom observasjon av handlingen. Dette innebærer at medlemmene "vet mer enn de kan si", jf også forrige kapittel. Men disse teoriene gjelder likevel for individets handlinger i organisasjonen, selv om de ifølge Argyris og Schön representerer organisatorisk bruksteori i den grad de er styrt av reglene for kollektiv beslutning, delegering og medlemskap (1996:14). Den organisatoriske bruksteori refererer likevel til medlemmenes forståelse av organisasjonen, og avhenger av hvordan medlemmene representerer den.

Det kan altså se ut til at organisatorisk kunnskap i Argyris og Schöns teori i stor grad er knyttet til individene i organisasjonen, og at den organisatoriske kunnskapen i stor grad representeres gjennom antakelsene, strategiene og verdiene som ligger til grunn for medlemmenes praksis. Skillet mellom individuell kunnskap og organisatorisk kunnskap fremstår dermed noe flytende.

Duncan og Weiss representerer derfor et nyttig supplement til forståelsen av organisatorisk kunnskap, idet nettopp skillet mellom individuell kunnskap og organisatorisk kunnskap vies stor oppmerksomhet.

### **4.3 Organisatorisk kunnskap som "offentlig" kunnskap**

For Duncan og Weiss står organisatorisk kunnskap svært sentralt i forståelsen av organisatorisk læring, og slik det ble antydnet i forrige kapittel er det nettopp utvikling av organisatorisk kunnskap som definerer organisatorisk læring.

Duncan og Weiss definerer organisatorisk kunnskap som "den kunnskapen som er tilgjengelig for organisatoriske beslutningstakere og som er relevant for organisatoriske aktiviteter" (1979:85). Det er derfor tilgangen til og bruken av kunnskap, ikke eierskap, som er kritisk for organisatorisk kunnskap. Organisatorisk kunnskap behøver derfor ikke å besittes av alle beslutningstakere i organisasjonen. Organisasjoners kompleksitet innebærer at dette verken er sannsynlig eller mulig. Organisatorisk kunnskap vil derfor være distribuert over hele organisasjonen. Mange forskjellige individer vil holde slik kunnskap som resultat av spesialisering. Men siden organisatoriske aktiviteter er gjensidig avhengig av hverandre, og organisatoriske handlinger vil være relatert til et felles organisatorisk mål, vil individuelle beslutningstakere ha behov for tilgang til et bredt spekter av kunnskap som de selv ikke nødvendigvis sitter på. Dette behovet for tilgang forutsetter at kunnskap, for å være organisatorisk nyttig, må være kommuniserbar - altså i stand til å formidles på en forståelig måte til andre medlemmer av organisasjonen (1979:86). For eksempel vil ikke intuisjon eller innsikt kunne forklares eller uttrykkes til andre.

For å være organisatorisk må kunnskapen også være "konsensuell". Det innebærer at det må eksistere enighet og aksept om kunnskapen blant medlemmene av organisasjonen, og enighet om kunnskapens validitet og bruksverdi eller nytteverdi (Duncan og Weiss 1979:86). Dette er særlig viktig, siden denne kunnskapen benyttes til å forsvare og begrunne handlinger. Kunnskapen må derfor bli gjenstand for verifisering gjennom visse kriterier, og andre medlemmer må identifisere kunnskapen som relevant for sine behov.

Til slutt må organisatorisk kunnskap ifølge Duncan og Weiss også være integrert. Det betyr at kunnskapen forstås som et sett av gjensidig relaterte erklæringer om forholdet mellom handling og resultat (1979:86). Dette er nødvendig for at bruken av kunnskapen skal kunne generere koordinerte, målrettede handlinger.

Den organisatoriske læringsprosessen handler derfor ifølge Duncan og Weiss om vekst og endring av organisatorisk kunnskap. Vekst og endring av kunnskap kan skje på tre måter:

1. det oppnås kunnskap om nye forhold mellom handling og resultat
2. eksisterende kunnskap endres ved å erstatte et bestemt forhold mellom handling og resultat med et nytt, ved å endre dets sannsynlighet
3. organisatorisk kunnskap kan øke ved at mer støtte eller validitet assosieres ved et bestemt forhold mellom handling og resultat

(Duncan og Weiss 1979:87)

Organisatorisk kunnskap er kritisk for en effektiv organisasjon, og Duncan og Weiss legger derfor vekt på hva som skiller organisatorisk kunnskap fra individuell kunnskap. De beskriver dette skillet ved å hevde at individuell læring kan produsere endringer i den private kunnskapen, mens organisatorisk kunnskap er begrenset til offentlig kunnskap som er sosialt definert som gyldig, relevant og tilgjengelig for andre medlemmer av organisasjonen (1979:87). Kunnskap produsert av individer er derfor organisert bare når den blir utvekslet og akseptert av andre. Det er denne utvekslingen som gjør det mulig for individer å integrere fragmenter av spesialisert kunnskap inn i en organisatorisk kunnskapsbase. Dersom kunnskapen ikke aksepteres av andre, blir den heller ikke integrert. Den overordnede kunnskapsbasen trer frem som resultat av en slik prosess med utveksling, evaluering og integrering av kunnskap. De eneste aktørene er individer, men det er en sosial prosess, en prosess som er "ekstra-individuell", som består av interaksjon mellom individer (Duncan og Weiss 1979:89).

Dette innebærer ikke at all organisatorisk handling er basert på organisatorisk kunnskap. Individuelle beslutningstakere vil bruke kunnskap som er privat og ikke-kommuniserbar i tillegg til deres egen intuitive, uformelle forståelse når de tar beslutninger. Likevel, totalt fravær av organisatorisk kunnskap vil resultere i at beslutninger blir tatt på grunnlag av

inkonsekvente og selvmotsigende modeller av omgivelsene og på grunnlag av forskjellige antakelser. En organisasjons effektivitet vil altså være en funksjon av i hvilken grad kunnskapen som anvendes av beslutningstakere er organisatorisk kunnskap (Duncan og Weiss 1979:87). Selv om andre typer av kunnskap også er viktig, er det nødvendig at det eksisterer organisatorisk kunnskap for å utnytte/få utbytte av individenes innsikt og intensjoner.

Duncan og Weiss definerer altså organisatorisk kunnskap som eksplisitt, tilgjengelig og kommuniserbar kunnskap som det er enighet om og aksept for blant medlemmene i organisasjonen. Innsikt, intuitiv kunnskap og "taus" kunnskap som ikke kan settes ord på defineres dermed ikke som organisatorisk kunnskap. Dette er ifølge Duncan og Weiss den grunnleggende forskjellen mellom organisatorisk læring og individuell læring. Denne distinksjonen gjør ifølge Duncan og Weiss de gjeldende begrepene som brukes om organisatorisk læring upassende. Argyris og Schön snakker om en organisatorisk basert læringsprosess, men Duncan og Weiss påpeker at Argyris og Schön i realiteten beskriver utviklingen av personlige teorier som utvikles for å underbygge individets egne handlinger, og derfor blir dette personlig, ikke organisatorisk kunnskap (1979:88). Dette perspektivet på organisatorisk læring gir oss derfor ingen forståelse for hvordan man kan utvikle den typen kunnskap som er nødvendig for systematisk organisert handling. Organisatorisk læring må forstås som en organisatorisk prosess. Organisatorisk læring er mer enn en enkel aggregering av individuell læring. Hvis dette skulle være tilfellet ville organisatorisk kunnskap kun referere til aktivitetene til de individene som produserte kunnskapen, og den ville også bare være relevant for disse personene. Det ville derfor ikke være mulig å produsere en generell kunnskapsbase, fordi det ville være vanskelig å etablere noen begrepsmessige koblinger mellom kunnskap produsert av ett individ med kunnskap produsert av et annet, og å bruke den i integrert organisatorisk aktivitet (1979:89).

Organisatorisk læring må altså innebære en organisatorisk prosess hvor læring gjort av et bestemt individ kan deles, evalueres og integreres med den læringen som er gjort av andre. Dermed - selv om individet er den eneste enheten i organisasjonen som er i stand til å lære - må dette ses på som en del av et læringssystem med fokus på utveksling av det lærte mellom individene. Den overordnede kunnskapsbasen trer ifølge Duncan og Weiss frem som resultat av en slik prosess med utveksling, evaluering og integrering av kunnskap (1979:89). De

eneste aktørene er individer, men det er en sosial prosess, en prosess som er "ekstra-individuell", som består av interaksjon mellom individer.

For at kunnskapsendringen skal kunne anses som en endring i organisatorisk kunnskap må den altså offentliggjøres, bli kommunisert til og akseptert eller legitimert av andre. Før det kan ikke kunnskapen brukes for organisatoriske aktiviteter utover individet. Det vil si at foreløpig har ingen organisatorisk læring funnet sted, bare individuell læring.

Aksept av ny kunnskap vil ifølge Duncan og Weiss gjenspeile medlemmenes villighet til å bruke denne kunnskapen som grunnlag for organisatorisk handling. Kunnskapen vil aksepteres bare i den grad medlemmene tror at kunnskapen vil føre til økt organisatorisk effektivitet (1979:94). Dette bør ideelt sett reflektere noen rasjonelle kriterier etablert i organisasjonen. Metodene og bevisene vil være slike kriterier. Samtidig må man ta høyde for at organisasjoner er sosiale systemer bestående av individer, som kun har begrenset rasjonalitet. Derfor er det sannsynlig at ny kunnskap ikke vil aksepteres dersom den kommer i konflikt med det paradigmat som medlemmene holder fra før. Individene har begrenset evne til å gjøre store endringer i måten de ser på organisasjonen eller dens omgivelser. Dette er et moment som også er i tråd med Dales perspektiv på organisasjonslæring og betydningen av å drøfte rasjonaliteten i eksisterende praksis på K3-nivået og vektleggingen av prosessene knyttet til legitimering (Dale 1999:23). Videre påpeker Duncan og Weiss at det er det allment akseptert at organisasjoner karakteriseres av politiske prosesser. Ny kunnskap vil sannsynligvis ikke bli akseptert dersom den er i konflikt med den kunnskapen som holdes av mektige individer innenfor organisasjonen (Duncan og Weiss 1979:95).

Aksept av ny kunnskap har altså sammenheng med det Duncan og Weiss kaller de paradigmatisk eller strukturelle rammene for organisatorisk læring. Dette omfatter en meka-nisme som "forenkler" kompleksiteten av den verden som danner utgangspunkt for medlemmenes utvikling av kunnskap. En slik mekanisme etablerer en slags orden eller struktur på den verden som medlemmene samhandler med, og utgjør et rammeverk bestående av begreper som grupperer fenomener inn i klasser eller kategorier og gjør abstrakt tenking mulig (1979:90). Det må innenfor organisasjonen eksistere en enighet om dette rammeverket for å gjøre kommunikasjon mellom medlemmene mulig. Men utover



deres forståelse omfatter rammeverket vi snakker om her også definisjonen av organisasjonen selv og av interne organisatoriske prosesser.

Disse paradigmatiske rammeverkene utgjør en basis for å strukturere den verden som medlemmene lærer om. Slike rammeverk er i stor grad spesifikke for den enkelte organisasjon, og de innføres gjennom sosialisering. Ifølge Duncan og Weiss er disse rammeverkene nødvendige for organisatorisk læring, fordi gir medlemmene retningslinjer for vurdering av relevans og betydning, og de angir et felles språk som gjør det mulig å dele erfaringer og innsikter mellom medlemmer. (Duncan og Weiss 1979:91)

#### ***4.4 Kriterier for definering av organisatorisk kunnskap***

Ser vi på forståelsen av organisatorisk kunnskap hos Duncan og Weiss opp mot Argyris og Schöns perspektiv, angir altså Duncan og Weiss angir helt distinkte kriterier for definisjon av organisatorisk kunnskap. Argyris og Schön beskriver det lærte som en endring i måten å tenke eller handle på som medfører en endring i organisatorisk praksis, og beskriver dette blant annet med begrepene handlingsteori og bruksteori, som omfatter både eksplisitt og implisitt kunnskap, kunnskap som er nedfelt i rutiner og praksis, og kunnskap som ikke kan settes ord på. I motsetning til dette har Duncan og Weiss en mye "strengere" forståelse av organisatorisk kunnskap, ved at denne avgrenses til kun å gjelde eksplisitt, tilgjengelig og kommuniserbar kunnskap som det er enighet om og aksept for blant medlemmene i organisasjonen.

Denne forskjellen i forståelsen av organisatorisk kunnskap har store konsekvenser for forståelsen av organisatorisk læring og den praktiske tilnærmingen til læring i den enkelte organisasjon. På den ene siden opererer Duncan og Weiss med en definisjon som er tydelig og som legger eksplisitte føringer for organisatorisk praksis, mens Argyris og Schöns forståelse innebærer at nærmest all kunnskap som utvikles i organisasjonen kan defineres som organisatorisk kunnskap, uten at den må gjennomgå de samme verifiseringsprosessene som Duncan og Weiss forfekter. Dette representerer både en svakhet og en styrke. På den ene siden kan man si at definisjonen av organisatorisk kunnskap blir utydelig og dermed vanskelig å omsette i praksis, men på den annen side fanger Argyris og Schön opp et

vesentlig element som Duncan og Weiss i stor grad ser ut til å neglisjere, nemlig den menneskelige faktor og menneskets begrensende virkning på organisatoriske prosesser. Når det kommer til stykket består organisasjoner av mennesker, og er avhengige av det enkelte individs rolleutførelse som medlem i organisasjonen. Når Argyris og Schön legger så sterk vekt på at det er medlemmenes bruksteori som representerer den organisatoriske kunnskapen, synliggjøres også aspekter som i vesentlig grad bidrar til å hemme organisatorisk læring. Både Argyris og Schön og Duncan og Weiss hevder at det enkelte medlem må ta til seg kunnskapen på en eller annen måte, og nettopp her ligger kanskje den største utfordringen for organisatorisk læring.

Det samme finner vi igjen dersom vi ser tilbake på det Duncan og Weiss kaller den organisatoriske læringens paradigmatisk eller strukturelle rammeverk. Dette har visse likhetstrekk med Argyris og Schön's beskrivelse av dobbeltkretslæring. Her er de inne på et vesentlig aspekt som handler om nettopp menneskets rasjonalitets begrensninger, problemet med aksept av ny kunnskap, og da særlig kunnskap som ikke er i tråd med det gjeldende, aksepterte paradigmat - eller verdiene av gjeldende bruksteorier, i Argyris og Schöns terminologi. Men selv om Duncan og Weiss anerkjenner at dette kan være problematisk i praksis, problematiserer de ikke dette aspektet ytterligere. Dette er en svakhet hos Duncan og Weiss, fordi det sannsynligvis rommer et av de største problemene for organisatorisk læring i praksis.

Her vil jeg også peke tilbake på Dales bidrag i kapittel 3, fordi også han vier dette aspektet betydelig oppmerksomhet. Med sitt fokus på medlemmenes profesjonalitet retter han fokus mot nettopp de prosessene som mangler forklaring hos både Argyris og Schön og Duncan og Weiss. Med hans fokus på kritiske analyser, organisasjonens evne til å reflektere over seg selv, anerkjennelse av at organisasjonens kultur betinger dens selvforståelse og vekten på drøftinger og legitimering på K3-nivået, kjenner vi igjen Duncan og Weiss's betingelse om gyldighet, enighet, og eksplisitt kunnskap. Samtidig ser vi her også en anerkjennelse av det Argyris og Schön fremstiller som "bruksteori", ved at Dale erkjenner at det enkelte medlems adferd styres av kunnskaper og antakelser som ofte er implisitte og som dermed ikke blir gjenstand for den nødvendige kritiske drøfting. Dette kan forstås som en for taus kunnskap som det er nødvendig å trekke frem i organisasjonens "offentlige rom" slik at ikke uhensiktsmessige adferdsstiler får grobunn i praksis.

Dale representerer derfor et viktig bidrag her, fordi han problematiserer kunnskapsutvikling i forhold til medlemmenes profesjonalitet, roller og normer, og han forslår konkrete fremgangsmåter for å bevirke endring på tross av den menneskelige motstanden.

Det kan altså synes som om Dale anerkjenner både implisitt og eksplisitt kunnskap som organisatorisk kunnskap, men at de to kunnskapsformene spiller ulike roller i organisasjonen. Den implisitte, kulturelt betingede kunnskapen anses som særlig avgjørende for medlemmenes praksis. Mens den eksplisitte, offentlige kunnskapen spiller en avgjørende rolle for kvalitetssikring av den samme praksis. Dale oppfordrer derfor organisasjoner til stadig å arbeide for at implisitt kunnskap blir gjenstand for drøfting slik at den i størst mulig grad gjøres eksplisitt, eller relateres til eksplisitt kunnskap. Dette bringer et nytt og viktig perspektiv til drøftingen av organisatorisk kunnskap, og det synliggjør betydningen av å gå drøfte hvilken rolle de to kunnskapsformene kan spille i den organisatoriske læringsprosessen.

Jeg skal derfor i det følgende gå nærmere inn på hver av disse kunnskapsformene og forholdet mellom dem, for å belyse hvordan deres ulike roller i en kunnskapsutviklingsprosess kan bidra til å identifisere kriterier for definisjon av organisatorisk kunnskap.

#### ***4.5 Eksplisitt organisatorisk kunnskap***

Eksplisitt organisatorisk kunnskap kan beskrives med henvisning til Duncan og Weiss, som kommuniserbar kunnskap som det er enighet om, og som er tilgjengelig for medlemmene i organisasjonen. Dette innebærer ikke at alle medlemmene må ha denne kunnskapen, men Duncan og Weiss understreker at det er tilgangen til kunnskapen som er det avgjørende for at den skal kunne kalles organisatorisk kunnskap. Ifølge Duncan og Weiss er dette den eneste formen for kunnskap som kan kalles organisatorisk kunnskap. De argumenterer for at selv om ikke all kunnskap som ligger til grunn for beslutninger er organisatorisk, eksplisitt kunnskap, så bør slik kunnskap i alle fall utgjøre en stor del av den. Og dette kan man gjerne slutte seg til uten at man derved er enig i at taus organisatorisk kunnskap ikke har en plass i regnestykket.

Som vi har sett argumenterer også Dale for organisatoriske prosesser som stimulerer utviklingen av eksplisitt organisatorisk kunnskap. Dette fremgår av hans beskrivelse av de kritiske analysene på K3-nivået, med fokus på gyldighet og legitimering hvor han poengterer at dette handler om å sette ord på praksis, fremføre argumenter og grunngi standpunkter.

Den eksplisitte organisatoriske kunnskap er som sagt kommuniserbar og dermed lettere tilgjengelig enn implisitt kunnskap. Den er å finne i arkiver, i databasesystemer, på internett og intranett, og på andre fysiske lagringsplasser som er tilgjengelige for organisasjonens medlemmer. Men selv om denne kunnskapen er både eksplisitt, kommuniserbar og tilgjengelig, kan det i praksis ofte være slik at kunnskapen likevel ikke er like tilgjengelig, i vid betydning, for alle, eller at den ikke kommuniseres selv om den er kommuniserbar.

Arne Krokan (1997) studerer prosessene knyttet til lagring og gjenfinning av informasjon i forbindelse med drøfting av forholdet mellom informasjon og dens skaper og brukere. Han hevder at det i organisatorisk sammenheng er et stort behov for redskaper for å finne frem til informasjon som er skapt av andre og ofte i en annen kontekst, men som likevel er nyttig i den tilknyttede kontekst (1997:272). En av årsakene til at dette er problematisk er språket, og det Krokan kaller *språkkløfter*. Vi tilpasser språket til den situasjonen vi ønsker, og informasjonen kan derfor lett bli språklig utilgjengelig for andre. Dette er ikke snakk om såkalte paradigmatisk begrepskløfter slik Dale og Duncan og Weiss snakker om i tilknytning til de strukturelle rammene for organisatorisk læring, men rett og slett at informasjonen eller kunnskapen ikke er tilrettelagt for bruk i andre situasjoner enn den er skapt i. For at gjenfinning av informasjon skal være effektiv, må meldingene eller informasjonen være tilrettelagt for gjenfinning. Krokan beskriver to strategier for å tilrettelegge informasjon for gjenfinning: *Prekoordinert gjenfinning* vil si at dokumenter struktureres med tanke på senere gjenfinning før de blir lagt inn i den bibliografiske databasen. *Postkoordinert gjenfinning* vil si å anvende ulike mekanismer for gjenfinning i det øyeblikk det er behov for dokumentene (1997:273). Dette kan sies å utgjøre noen forutsetninger for tilgjengeligheten av den eksplisitte kunnskapen, og disse forutsetningene kan dermed være med på å avgjøre i hvilken grad kunnskapen i praksis faktisk blir organisatorisk kunnskap. Tilgjengelighet er samtidig et begrep som nødvendigvis må stå

sentralt i en drøfting omkring hukommelse. Kunnskap som ikke er tilgjengelig, kan knapt sies å være en del av en institusjonell hukommelse.

Jeg vil derfor argumentere for at eksplisitt, kommuniserbar, konsensuell kunnskap også må være, kommunisert, oppfattet og forstått for at den skal kunne sies å være organisatorisk kunnskap som kan inngå som i den institusjonelle hukommelsen. Faktorer knyttet til kommunikasjon vil imidlertid drøftes mer inngående i kapittel 6.

Men hvordan kan den implisitte, eller "tause" kunnskapen være organisatorisk, dersom kravene til organisatorisk kunnskap handler om tilgjengelighet? Dette skal jeg se nærmere på idet følgende.

#### **4.6 "Taus" organisatorisk kunnskap**

I litteraturen om taus kunnskap er det gjerne den individuelle, personlige kunnskapen som betegnes som taus, og ofte settes den i motsetning til den eksplisitte, organisatoriske kunnskapen. Jeg vil her argumentere for at også organisatorisk kunnskap kan være taus kunnskap, blant annet med bakgrunn i Argyris og Schön's begreper om handlingsteori og bruksteori. Men for å kunne drøfte dette vil jeg først forsøke å definere taus kunnskap slik den forekommer som *individuell* kunnskap.

"We can know more than we can tell", ifølge Michael Polanyi (1967:4). Kunnskap som kan uttrykkes i ord og tall representerer bare toppen av isfjellet i forhold til mulig kunnskap. Polanyi klassifiserte menneskelig kunnskap i to kategorier. Eksplisitt eller kodifisert kunnskap er kunnskap som er overførbar i formelt, systematisk språk. Taus kunnskap har en personlig kvalitet som gjør den vanskeligere å formalisere og kommunisere.

Nonaka (1994:16) hevder derfor at artikulering av taus kunnskap i en form for mobiliserende prosess er en nøkkelfaktor for kunnskapsutvikling. Kommunikasjon kan sees som en analog prosess hvis mål er å dele taus kunnskap for å bygge gjensidig forståelse. I motsetning er eksplisitt kunnskap ifølge Nonaka diskret eller digital. Den er fanget i lagre som bibliotek, arkiv og databaser, og vurderes sekvensielt.

Nonaka identifiserer fire ulike mønstre av interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap (1994:18). Disse representerer måter eksisterende kunnskap kan konverteres til ny kunnskap. Sosial interaksjon mellom individer skaper derfor en ontologisk dimensjon til kunnskapsutvikling. Nonakas antakelse er at kunnskap skapes gjennom omdannelse mellom taus og eksplisitt kunnskap. Dette gir oss fire ulike måter som kunnskap kan omformes på: 1) fra taus kunnskap til taus kunnskap, 2) fra eksplisitt kunnskap til eksplisitt kunnskap, 3) fra taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, og 4) fra eksplisitt kunnskap til taus kunnskap.

1. Omforming av taus kunnskap skjer gjennom interaksjon mellom individer. Det er viktig å være klar over at taus kunnskap kan utvikles uten språk. Nøkkelen til utvikling av taus kunnskap er erfaring. Uten noen form for delt erfaring er det vanskelig for mennesker å dele sine tankeprosesser med hverandre. Denne prosessen med å dele erfaring kan kaller Nonaka *sosialisering*.

2. Sosiale prosesser kombinerer ulike kunnskapselementer av eksplisitt kunnskap. Dette skjer ved at individer deler og kombinerer kunnskap gjennom møter, telefonsamtaler osv. Dette kan føre til at ny kunnskap utvikles, ved at man skaper eksplisitt kunnskap fra eksplisitt kunnskap. Denne prosessen kalles *kombinering*.

3 og 4. Omforming av taus kunnskap til eksplisitt og omvendt innebærer tanken om at de to kunnskapsformene er komplementære og kan ekspandere over tid gjennom en prosess med gjensidig interaksjon. Denne interaksjonen innebærer to ulike operasjoner: *Eksternalisering* representerer utviklingen av taus til eksplisitt kunnskap. Den omvendte prosessen kalles *internalisering*.

Hvordan disse fire kombineres beskriver Nonaka som en kunnskapsutviklingsspiral i praksis (1994:20). Det bør påpekes at Nonakas definisjon av eksplisitt kunnskap forutsetter at all eksplisitt kunnskap er lagret og kommunisert, som en konsekvens av at den er kommuniserbar og i stand til å lagres. Som vist ovenfor finner vi dette også igjen i Duncan og Weiss's teori, og heller ikke hos Nonaka drøftes problemet knyttet til grader av tilgjengelighet og kommuniserbarhet ytterligere.

Nonaka argumenterer altså for at kunnskap skapes gjennom omdannelse mellom taus og eksplisitt kunnskap, og at de to kunnskapsformene er komplementære. Dette er sentralt idet jeg går over til å drøfte taus kunnskap som *organisatorisk* kunnskap.

Når taus kunnskap drøftes i sammenheng med organisasjonslæring er ofte fokuset på hvordan man skal få det enkelte individs tause kunnskap til å bli eksplisitt og nyttiggjort, slik at organisasjonen skal få mest mulig utbytte av den kunnskapen som hvert enkelt medlem sitter på. Men jeg vil her argumentere for at dette ikke er det mest sentrale aspektet i denne sammenheng. Tvert imot vil jeg peke på det omvendte perspektivet – hvordan den sentrale kunnskapen i organisasjonen kan "plantes" i hvert enkelt medlem slik at det inngår som en del av deres tause kunnskap, og derved blir grunnlag for handling og praksis. Med andre ord, målet er ikke at det tause kunnskapen skal ut i organisasjonen, men at organisasjonen skal inn i den tause kunnskapen.

Med bakgrunn i blant annet Argyris og Schöns teori kan det argumenteres for at også organisatorisk kunnskap kan være "taus". Som vist tidligere hevder Argyris og Schön at organisatorisk kunnskap blant annet kan oppbevares i hodet på individuelle medlemmer av organisasjonen og at organisatorisk kunnskap finnes i rutiner og praksis, selv om individene som gjennomfører dem ikke er i stand til å sette ord på denne kunnskapen. Slike implisitte handlingsteorier kalles ifølge Argyris og Schön bruksteorier, og disse ligger implisitt i selve handlingen, og kan derfor bare oppfattes gjennom observasjon av handlingen. I organisasjoner blir bruksteori skapt gjennom observasjon av de interaktive adferdsmønstrene produsert av individuelle medlemmer av organisasjonen. Organisasjonens implisitte bruksteori forblir implisitt fordi den ifølge Argyris og Schön er ubeskrivelig eller udiskuterbar (1996:14). Medlemmene "vet mer enn de kan si".

I henhold til Argyris og Schön's teori har denne tause kunnskapen en helt sentral plass når det gjelder organisatorisk læring, fordi selve definisjonen av organisatorisk læring forutsetter endring i den organisatoriske bruksteorien.

Dersom man setter dette i sammenheng med Nonakas fremstilling av forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap, kan man hevde at Nonakas begrep om internalisering, altså omforming av eksplisitt kunnskap til taus kunnskap, er en prosess som står sentralt hos

Argyris og Schön. I hvilken grad ny kunnskap nedfelles i medlemmenes praksis og rutiner, er avgjørende for at man skal kunne snakke om organisatorisk læring. Dette er et interessant aspekt hos Argyris og Schön som vi ikke finner hos Duncan og Weiss. Duncan og Weiss ser ut til å forutsette at endring i praksis vil skje som følge av ny eksplisitt organisatorisk kunnskap. Likevel vet vi at det i praksis ikke alltid fungerer slik. Også Dale ser ut til å anerkjenne den tause kunnskapen som en avgjørende forutsetning for organisatorisk læring. Dales beskrivelse av aktivitetene på K3-nivået (drøfte begreper, fremføre argumenter osv) har da også likhetstrekk med Nonakas beskrivelse av en gjensidig interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap.

Det kan derfor argumenteres for at taus kunnskap også kan være organisatorisk kunnskap. Men et sentralt poeng her at den tause kunnskapen ikke kan ses isolert fra den eksplisitte. Man kan derfor påstå at Duncan og Weiss legger noe ensidig vekt på den eksplisitte kunnskapen, mens Argyris og Schön legger for ensidig vekt på den implisitte kunnskapen. Dale på sin side kan synes, som Nonaka, å argumentere for en gjensidig interaksjon mellom de to, idet han argumenterer for å gjøre kunnskapen eksplisitt, samtidig som han anerkjenner den implisitte kunnskapens sterke innvirkning på praksis. Og dette utgjør kjernen i min argumentasjon. Verken den implisitte eller den eksplisitte kunnskapen kan alene utgjøre den organisatoriske kunnskapen, men begge formene forsterkes organisatorisk ved hjelp av hverandre. Den eksplisitte kunnskapen blir organisatorisk idet den internaliseres av medlemmene og dermed *også* tar form som taus kunnskap. Og dette blir derved også et viktig trekk ved den institusjonelle hukommelsen. Den må omfatte kunnskap som eksisterer *både* i eksplisitt og i implisitt form.

Videre vil sosialiseringen innenfor en organisasjon i stor grad prege det enkelte medlem, på samme måte som organisasjonens kultur og verdensbilde også gjør det. Dette omfatter alt som organisasjonen "er", strukturer, roller, organiseringsform, rutiner. Dette vil være en form for pregning som kan være vanskelig å sette ord på men som likevel er felles, noe alle vet, og som derfor utgjør en del av den organisatoriske kunnskapen, slik den her er definert som felles og tilgjengelig - om enn ikke tilgjengelig i verbalt språk. Dette er en viktig del av den organisatoriske kunnskapen, fordi den styrer medlemmene på en ubevisst måte, i motsetning til informasjon, kunnskap og erfaringer som er samlet i sentrale dokumenter, som det informeres om i møter og som det snakkes om på kontorene. Den eksplisitte kunnskapen



styrer ikke organisatoriske beslutninger eller faglige vurderinger uten at dette er bevisst og intendert.

#### **4.7 Definisjon av organisatorisk kunnskap**

Med utgangspunkt i de to formene for kunnskap som er drøftet ovenfor og med bakgrunn i drøftingen tidligere i kapittelet, velger jeg å definere organisatorisk kunnskap slik:

*Organisatorisk kunnskap er eksplisitt eller taus kunnskap som det er enighet om og som er tilgjengelig for medlemmene i organisasjonen.*

For å ytterligere styrke forståelsen av organisatorisk kunnskap skal jeg i det følgende se nærmere på hvordan forholdet er mellom kunnskap som faller innenfor denne definisjonen, og kunnskap som ikke gjør det. For det finnes naturligvis mye kunnskap innenfor en organisasjon som faller utenfor en slik definisjon. Denne kunnskapen er ikke dermed uviktig i en drøfting av organisasjonslæring og organisatorisk hukommelse.

#### **4.8 Forholdet mellom organisatorisk og ikke-organisatorisk kunnskap**

Ovenfor har jeg drøftet ulike former for organisatorisk kunnskap som kan inngå i den institusjonelle hukommelsen. Men det finnes naturligvis mye kunnskap i organisasjonen utover dette. Av den kompetansen som hvert enkelt medlem sitter på, vil sannsynligvis bare en brøkdel være kunnskap som også er organisatorisk kunnskap. Individet representerer derfor en stor potensiell ressurs for organisasjonen, med tanke på tilgjengelig kompetanse og kunnskaper.

Det er likevel en kjensgjerning at organisasjonen ikke har anledning til å ta i bruk disse kunnskapene i sin helhet. Tilgangen er begrenset, blant annet fordi mye av den individuelle

kunnskapen ikke har en eksplisitt karakter. Men ifølge Nonaka er det organisasjonens oppgave å artikulere og utdype individenes kunnskaper (1994:14).

Som nevnt ovenfor har individet kunnskaper både av eksplisitt karakter og taus karakter. Det kan derfor argumenteres for at organisasjonen, for å få tilgang til mest mulig av de individuelle kunnskapene, bør legge til rette for at taus individuell kunnskap skal kunne omdannes til eksplisitt kunnskap, slik at den derved blir tilgjengelig for organisasjonen. Men selv om dette er et fornuftig resonnement, vil jeg her i stedet fokusere på individets eksplisitte kunnskap. For det første ser det ut til at Nonaka, i sin redegjørelse for de to kunnskapsformene, antar at all kunnskap som kan artikuleres, blir artikulert. Men min hypotese er at svært mye eksplisitt kunnskap ikke artikuleres. Dette kan skyldes faktorer ved medlemmene som holder kunnskapen, for eksempel deres rolle eller status i organisasjonen, eller det kan være egenskaper ved kunnskapen, for eksempel at den anses som kontroversiell eller i strid med gjeldende paradigmer. Men den viktigste årsaken til at eksplisitt kunnskap ikke artikuleres, vil i mange organisasjoner være at den rett og slett ikke etterspørres. Dette har blant annet sammenheng med organisasjonens rutiner og kultur for informasjons- og kommunikasjonsarbeid.

I AFIs rapport om institusjonell læring i NORAD (1998) kommer det fram at "NORADs institusjonelle hukommelse i stor grad er knyttet til medarbeiderne" (1998:70), og videre at erfaringene og kunnskapene som den enkelte medarbeider tilegnet seg i liten grad ble etterspurt (1998:44). Dette innebærer en type personavhengighet ikke nødvendigvis handler om taus kunnskap, men som likevel medfører at informasjonsspredning og kunnskapsoverføring både blir begrenset og tilfeldig. Ifølge AFI virker dette negativt inn på organisasjonens læringsevne, fordi den ikke evner å nyttiggjøre seg den kompetansen som allerede finnes. Generalisering og syntetisering av erfaringer er avgjørende for læring, og ifølge AFI er dette i stor grad et spørsmål om organisasjonsstruktur, kommunikasjonsformer og organisasjonskultur.

Dette kan tyde på at den individuelle kunnskapen hos medlemmene er en ressurs som organisasjonen kan dra langt mer nytte av enn den ofte gjør. Slik AFI påpeker er dette dessuten ikke bare manglende utnytting av tilgjengelig kompetanse, men også noe som hemmer organisasjonens læringsevne. Dette er i tråd med Dale (1999) som også påpeker

organisasjonslæring handler om å systematisere arbeidserfaringene i organisasjonen. Dette forutsetter naturligvis en viss kjennskap til, og oversikt over disse erfaringene.

Dette aspektet får ytterligere relevans for den institusjonelle hukommelsen ved tilfeller av stor gjennomtrekk av ansatte i organisasjonen, eller i organisasjoner hvor det er utstrakt bruk av midlertidig ansatte eller eksterne konsulenter. Arbeidsoppdrag utført av konsulenter genererer lærdom og erfaringer på lik linje med faste medarbeidere i organisasjonen. Bruk av eksterne konsulenter kan være lønnsomt ved at organisasjonen derved får tilgang til deres kompetanse og erfaring, og kan bruke denne kompetansen i en begrenset periode. Det er likevel stor fare for at mye av kunnskapen som erverves av disse ikke kommer organisasjonen til gode.

Alle som arbeider innenfor organisasjonens rammer opparbeider seg kunnskaper og erfaringer gjennom arbeidet, samtidig som de også har med seg en mengde kunnskaper og erfaringer som grunnlag for nettopp dette arbeidet. Selv om disse medarbeiderne gir viktige bidrag til organisasjonen, vil mye av de opparbeidede kunnskapene kunne forsvinne ut av organisasjonen idet vedkommende avslutter sitt arbeid. Det vil i slike tilfeller være sentralt for organisasjonen å motarbeide dette ved å sørge for gode rutiner for informasjons- og kommunikasjonsarbeid, i tillegg til rutiner for oppfølging og rapportering, slik at mest mulig av læringsprosessen og arbeidserfaringene også blir organisasjonen til del.

Den ikke-organisatoriske kunnskapen som er tilgjengelig innenfor organisasjonen er derfor en viktig ressurs i forbindelse med organisatorisk læring og institusjonell hukommelse, og anerkjennelse av denne ressursen representerer sannsynligvis et stort potensiale i organisasjonens læringsarbeid.

Avslutningsvis i dette kapittelet skal jeg imidlertid drøfte sammenhengen mellom organisatorisk kunnskap og institusjonell hukommelse, ved å se nærmere på forståelsen av det mange teoretikere kaller en "felles kunnskapsbase".

---

## **4.9 Eksistensen av en felles kunnskapsbase**

Drøftingen av organisatorisk kunnskap står sentralt i analysen av den institusjonelle hukommelsen. Relevansen av å drøfte hvorvidt en organisasjon er i stand til å "huske" vil avhenge av *hva* den eventuelt kan huske. Jeg har ovenfor drøftet sammenhengen mellom organisatorisk kunnskap og organisatorisk læring, og deretter hva begrepet organisatorisk kunnskap omfatter. I analysen av teorien på området er det ett begrep som ser ut til å stå sentralt hos flere, og det er "felles kunnskapsbase".

Umiddelbart fremtrer dette begrepet som et bindeledd mellom forståelsen av organisatorisk kunnskap og forståelsen av institusjonell hukommelse. Tanken om kunnskap som er felles for medlemmene, og som eksisterer i form av en "base" gir sterke assosiasjoner til en minnefunksjon, eller hukommelse. Jeg skal derfor i det følgende se litt tilbake på teoretikerne jeg har drøftet så langt, og se hvilke føringer de legger for et slikt begrep.

Argyris og Schön beskriver organisatorisk læring blant annet med henvisning til en form for hukommelse (1996:25), men de går i liten grad inn på hvordan en slik hukommelse fungerer eller hvordan den utvikles. De hevder at forståelsene, prioriteringene og normene som utvikles av medlemmene som følge av organisatorisk utforskning "blir nedfelt i forestillingene, kartene og programmene i organisasjonen og dermed blir de nedfelt i organisasjonens hukommelse" (ibid). Dette kan tolkes dithen at denne prosessen består av at ny kunnskap spres og deles mellom medlemmene, og at den blir "skrevet inn" i de eksplisitte forståelsene av organisasjonen. Likevel har vi sett at det implisitte er særlig sentralt i Argyris og Schön's tekster, med stor vekt på rutiner og praksis og antakelser som ligger implisitt i handling. Jeg tolker derfor også en slik "nedfelling" av felles kunnskap som en prosess hvor kunnskapen adapteres av den enkelte og inngår som del av den enkeltes tause, implisitte bruksteori, og dermed også, gjennom den enkeltes representasjon av bruksteorien, blir en del av organisasjonens bruksteori.

Ifølge Duncan og Weiss er eksistensen av en felles kunnskapsbase helt grunnleggende i forståelsen av organisasjonslæring. Dette aspektet trer frem som en naturlig konsekvens av deres forståelse av organisasjonslæring som en endring av organisatorisk kunnskap. De beskriver en organisasjons effektivitet som en konsekvens av valg av strategisk og langtid

handlingsmønster, og disse valgene er bygget på tidligere ervervet kunnskap om forholdet mellom handlinger og resultat, som ifølge Duncan og Weiss eksisterer i form av en kunnskapsbase. Ifølge Duncan og Weiss vil disse valgenes rasjonalitet avhenge av denne kunnskapsbasen. Men en slik kunnskapsbase består kun av organisatorisk kunnskap, og omfatter dermed kun kunnskap som oppfyller Duncan og Weiss kriterier til organisatorisk kunnskap slik vi har sett ovenfor.

Selv om Duncan og Weiss er mer eksplisitte på hvordan prosessene omkring utviklingen av en felles kunnskapsbase fungerer, ser det likevel ut til at Argyris og Schön deler forståelsen av at en slik felles kunnskapsbase er avgjørende for organisatorisk læring. Men i motsetning til Duncan og Weiss argumenterer Argyris og Schön for at en slik felles base i stor grad består av implisitte forståelser, ikke bare eksplisitt kunnskap.

Også Dales perspektiv omfatter en kunnskapsbase, som tilskrives en relativt stor betydning for organisatorisk læring. Men i Dales forståelse omfatter en slik kunnskapsbase noe større og mer vidtrekkende enn vi leser ut av de to andre teoretikerne. Ifølge Dale består en organisasjons kunnskapsbase av hele den organisatoriske kulturen, det vil si kultur beskrevet som "det ressursgrunnlaget vi har for å definere den situasjonen vi er i, selve kunnskapslageret" (1999:21). Dette medfører, slik tidligere beskrevet, at organisasjonens evne til å forstå seg selv, og dermed til å reflektere over seg selv, er kulturelt betinget. En slik forståelse av en kunnskapsbase kan sammenlignes med Duncan og Weiss' beskrivelse av det paradigmatisk, i den forstand at hele organisasjonens situasjonsdefinisjon og verdensbilde er omfattet av definisjonen av organisasjonens kunnskapsbase. Dette representerer en forlengelse av Dales forståelse av organisatorisk kunnskap slik det er drøftet ovenfor, og understreker Dales fokus på kritiske analyser, og det å sette ord på de implisitte antakelsene som kulturen, situasjonsdefinisjonen, eller paradigmet som organisasjonen hviler på.

På denne måten kan man si at organisasjonens kunnskapsbase ifølge Dale ikke nødvendigvis består av konkret eksplisitt kunnskap som det er enighet om, slik Duncan og Weiss argumenterer for, eller implisitte teorier som styrer adferd og handling som Argyris og Schön hevder, men kanskje heller et sett av betingelser og forutsetninger for integrering av slik kunnskap.

Denne forskjellen i oppfatningen av en felles kunnskapsbase vil være avgjørende for forståelsen av den institusjonelle hukommelsen, som vil være tema i neste kapittel.

#### **4.10 Oppsummering**

Gjennom drøftingen av organisatorisk læring i kapittel 3 kom det frem at organisatorisk kunnskap utgjør et sentralt aspekt ved forståelsen av læringsprosesser i organisasjoner, og jeg har derfor i dette kapitlet forsøkt å analysere dette begrepet ved å drøfte dets relasjon til læring, men også gjennom en drøfting av selve begrepet og definisjon av dette.

Hvorvidt organisatorisk kunnskap skal forstås som implisitt eller eksplisitt medfører ulike tilnærminger til forståelsen av organisatorisk læring, men samtidig har vi sett at disse to kunnskapsformene kan ses på som komplementære, og spille ulike roller i en kunnskapsutviklingsprosess. Samtidig har drøftingen i dette kapitlet vist organisasjoners forhold til individuell kunnskap og deres evne til å innhente og ta i bruk denne, representerer et stort potensiale for organisasjonen som potensiell organisatorisk kunnskap.

Til slutt i dette kapitlet drøftet jeg begrepet "felles kunnskapsbase", og antydnet at forståelsen av en slik base utgjør et sentralt bindeledd mellom organisatorisk kunnskap og institusjonell hukommelse. En "base" antyder lagring av en mengde kunnskaper, og en *felles* base antyder videre at medlemmene deler denne basen og at ulike kunnskapselementer settes i sammenheng med hverandre. Nettopp dette må nødvendigvis være sentralt i forståelsen av en organisasjons hukommelse.

Definisjonen av organisatorisk kunnskap gir oss derfor også et redskap for å nærme oss en forståelse av den institusjonelle hukommelsens rolle i organisatorisk læring og utvikling. I det påfølgende kapitlet skal jeg analysere begrepet institusjonell hukommelse og drøfte hukommelsens forhold til organisatorisk læring og kunnskap.

## 5. INSTITUSJONELL HUKOMMELSE

### 5.1 *Innledning*

Forståelsen av organisatorisk kunnskap, og dens rolle i organisatorisk læring, kan ses som en ledetråd for tilnærmingen til den institusjonelle hukommelsen. De foregående drøftingene har synliggjort noen av de sentrale prosessene knyttet til hva organisatorisk læring er, hva slags kunnskap den organisatoriske læringsprosessen kan resultere i, og ikke minst hvilken form slik kunnskap kan ha. Med dette som bakgrunn er det nå mulig å drøfte hvordan organisasjoner kan tenkes å "oppbevare" den organisatoriske kunnskapen, dvs analysere hvilke egenskaper ved organisasjonen som setter den i stand til å eie kunnskap, til å besitte en kunnskapsbase som også gir organisasjonen evne til å foreta beslutninger og prioriteringer på grunnlag av tidligere erfaringer og kunnskapsutvikling.

På samme måte som begrepet "lærende organisasjon" ser "institusjonell hukommelse" ved første øyekast ut til å være en selvmotsigelse. Hukommelse er en egenskap knyttet til individet og dets mentale funksjoner, mens institusjon er et begrep de fleste forbinder med noe utenfor individet eller eventuelt noe individet kun er en del av og som omfatter mer enn enkeltindividet. Slik det ble påpekt i kapittel 2 kan det likevel være hensiktsmessig å anvende begrepet på en slik metaforisk måte i forståelsen av organisatoriske prosesser. Organisasjoner er komplekse enheter, og ved å anvende metaforer, som ved å bruke en menneskelig egenskap på noe ikke-menneskelig, danner vi oss et bilde av det vi ikke forstår ved å sammenligne med noe vi forstår og har begreper om. Motivet med en slik tilnærming er å utforske hvorvidt et slikt perspektiv kan gi nye innsikter i forståelsen av hvordan en organisasjon fungerer, og bidra med begreper som fungerer som redskaper for utvikling og læring.

Jeg skal i dette kapittelet gå nærmere inn på begrepet "institusjonell hukommelse" og forsøke å plassere denne hukommelsen innenfor rammen av den lærende organisasjon.

For å kunne utforme en definisjon av institusjonell hukommelse vil jeg derfor aller først ta utgangspunkt i kognitiv hukommelsesteori og sosiologi for å utforske begrepets fulle mening, og drøfte i hvilken grad hukommelsesbegrepet lar seg anvende på organisasjoner. Jeg skal deretter se tilbake på drøftingene av organisatorisk læring og organisatorisk kunnskapsutvikling og analysere hvilken rolle institusjonalisering tilskrives i tilknytning til disse prosessene.

I siste del av kapittelet skal jeg deretter trekke relasjoner mellom læring, hukommelse og kunnskap, og forsøke å plassere den institusjonelle hukommelsen innenfor en organisasjonsteoretisk terminologi som ser ut til å ha neglisjert nettopp mekanismene relatert til hukommelse.

## ***5.2 Definisjon av begrepet "institusjonell hukommelse"***

Begrepet "institusjonell hukommelse" antyder en klar parallell med den menneskelige hukommelsen. Men for å forstå konsekvensene av å trekke en slik parallell er det hensiktsmessig å klargjøre begrepet nærmere. For å komme frem til en definisjon av begrepet "institusjonell hukommelse" er det aller først nødvendig med en klar forståelse av hva hukommelse er, og i det følgende vil jeg nærme meg en slik forståelse gjennom kognitiv psykologi.

### ***5.2.1 Hukommelsesbegrepet***

For å beskrive hukommelsen skal jeg bruke en generell modell for hvordan menneskets hukommelse fungerer, utviklet av Atkinson og Shrifin (Atkinson og Shrifin 1968, her referert fra Best, 1995). Jeg skal her gjøre rede for denne modellen for å danne et grunnlag for i neste omgang å etablere en forståelse av organisatorisk hukommelse. I hovedtrekk beskriver modellen hukommelsen som bestående av tre deler: sanseregisteret, korttidsminnet og langtidsminnet.



I henhold til Atkinson og Shrifffins modell fanges stimuli opp utenfra av sanseregisteret hvor det eksisterer i prekategorisk form, det vil si omtrent som blåkopier. Her omformes de ulike stimuli til kognitive "koder" ut fra mønstergjenkjenning (Best 1995:118). Dette skjer automatisk, og krever ikke oppmerksomhet. Det innebærer blant annet at kapasiteten i dette sanseregisteret må være ganske stor, i og med at alle innkommende stimuli antas å lagres her i hvert fall en kort stund.

Etter en kort lagringstid i sanseregisteret forsvinner imidlertid kodene. For å "redde" informasjonen før den forsvinner må kodene overføres til korttidsminnet. Korttidsminnet har mye mindre kapasitet, og kan holde på kun et begrenset antall koder, men informasjonen kan lagres mye lengre her (ibid). I henhold til Atkinson og Shiffrins modell er oppmerksomhet en forutsetning for lagring i korttidsminnet, og kan sammenlignes med en oppgave ved en arbeidsbenk. Ved bearbeiding av informasjon ("rehearsal") økes lagringens varighet i dette minnet. Kapasiteten i korttidsminnet kan derfor ses i sammenheng med grensene for vår bevissthet (Best 1995:122). Likevel, informasjon som ikke behandles og overføres videre, forsvinner også herfra.

Koder lagret i korttidsminnet kan overføres til langtidsminnet, som i likhet med sanseregisteret har veldig stor kapasitet. Dersom informasjonen bearbeides i korttidsminnet bygges det etter hvert opp en korresponderende kode i langtidsminnet som svarer til innholdet i korttidsminnet (Best 1995:118). Det betyr at informasjon ikke *overføres* fra korttidsminnet, men heller *dupliseres* til en representasjon av denne informasjonen. Når informasjonen først er lagret i langtidsminnet antas koden å være permanent. I langtidsminnet er kodene organisert semantisk, dvs etter meningsinnhold (1995:119). Dette innebærer blant annet at innholdet integreres og settes i sammenheng med tidligere lagret informasjon som har relevans for det nye. Denne delen av teorien antyder hukommelsens relasjon til læring.

Denne fremstillingen kan kanskje synes å være noe teknisk, men for å kunne dra nytte av å anvende hukommelsesbegrepet som et hjelpemiddel for å forstå organisasjoner, er det hensiktsmessig å utdype hvilke konkrete føringer dette begrepet gir. Men for å styrke forståelsen av hukommelsen vil jeg også trekke inn Nyborgs (1985) forståelse av hukommelsesprosessen.

Magne Nyborg (1985) hevder at begrepene læring og hukommelse kan sies å betegne to sider av samme sak, men med betoning av to ulike faser i et hendelsesforløp. Jeg skal her ikke gå i dybden i Nyborgs teori, men trekke frem det som særpreger hans fremstilling av hukommelsen, sammenlignet med Atkinson og Shriffins modell slik Best presenterte den. I likhet med Atkinson og Shriffin beskriver også Nyborg hukommelsen med begreper som sensorisk minne, korttidsminne og langtidsminne. Men Nyborg setter rekkefølgen noe annerledes, i tillegg til at han også innfører en fjerde komponent: Koding. Ifølge Nyborg blir informasjon fra det sensoriske minnet kodet eller *gjenkjent* ved hjelp langtidsminne-strukturer som aktiviseres av selve sansningen, dvs at langtidsminnet inngår i kodingen av det nylig sansede (1985:39). Nyborg poengterer at det derfor er innholdet i langtidsminnet som til enhver tid avgjør hvordan vi tolker og koder nye erfaringer. Korttidsminnets rolle er å gjøre det mulig å kode ting og hendelser inn i en *sammenheng*, ved at det kodede kan huskes over kort tid slik at neste koding kan settes i sammenheng med den forutgående. Slik blir langtidsminnet viktig for måten korttidsminnet fungerer, ved at langtidsminnet blir en forutsetning for kodingen. Derfor blir også kodingen avhengig av et velorganisert og rikest mulig innhold i langtidsminnet, noe Nyborg mener kan utvikles gjennom læring.

Ser vi de to teoriene i sammenheng, er det enkelte forskjeller i oppfattelsen av hvordan menneskets hukommelse fungerer. Likhetene er likevel flere. I denne sammenhengen skal jeg hovedsakelige fokusere på ett aspekt som ser ut til å skille teoriene, nemlig relasjonen mellom sanseregisteret, korttidsminnet og langtidsminnet. Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt denne forskjellen kan tilskrives ulik synsvinkel. Kognitive systemer er i utgangspunktet vanskelige å forklare og sette ord på, og en og samme forståelse kan derfor tenkes å bli formulert forskjellig av forskjellige teoretikere.

For det første ser vi en forskjell i forståelsen av hvordan sanseregisteret fungerer. Nyborg hevder at langtidsminne-strukturer blir aktivisert ved selve sansningen, og at dette er en forutsetning for at informasjonen skal bli kodet. I Atkinson og Shriffins modell blir informasjon i sanseregisteret omformet til kognitive koder ut fra mønstergjenkjenning. Mønstergjenkjenning antyder at det kognitive systemet aktiviseres, ikke bare sansene. Dersom informasjon gjenkjennes, må denne gjenkjenningen nødvendigvis baseres på tidligere erfaringer, ellers vil vi ikke kunne snakke om gjenkjenning. Og ettersom erfaringer

ikke finnes lagret i sanseregisteret, (noe Atkinson og Shrifin heller ikke påstår) må disse erfaringen være hentet fra minnestrukturer i enten langtids- eller korttidsminnet, hvorav langtidsminnet er det mest sannsynlige, siden det kun er langtidsminnet som lagrer koder permanent.

De to teoriene er også forskjellige når det gjelder korttidsminnets funksjon. Nyborg vektlegger korttidsminnet relevans for kodingen i sanseregisteret, mens Atkinson og Shrifin påpeker dets relevans for lagring i langtidsminnet, ved at informasjonen ikke overføres, men dupliseres fra korttidsminnet. Nyborg på sin side argumenterer for at langtidsminnet er aktivisert allerede ved sansningen, og at korttidsminnets funksjon er å angi *sammenhengen* for koding og lagring. Men med bakgrunn i ovennevnte tolkning av hvordan mønstergjenkjenning skjer i Atkinson og Shrifins modell, kan det forsvares å tolke deres teori om lagring i langtidsminnet på samme måten som Nyborg. Fordi mønstergjenkjenning allerede forutsetter aktivisering av minne, kan det tenkes at teorien om duplisering ikke nødvendigvis utelukker en forsterkning av allerede aktiviserte langtidsminnestrukturer. Men til tross for at forståelsen av korttidsminnet er noe ulikt fremstilt i de to modellene, kan begge bidra til vår forestilling av hukommelse i organisasjoner.

Med dette som bakgrunn kan vi begynne å nærme oss en forståelse av begrepet "institusjonell hukommelse". Begreper som sanseregister, korttidsminne og langtidsminne kan med litt fantasi finne paralleller i organisasjonssammenheng, og bidra til å legge føringer på forståelsen av kunnskapslagring og -gjenfinning. Og måten innholdet lagres i hukommelsen i form av koding, kategorisering og integrering er et utfordrende utgangspunkt for forståelsen av institusjonell hukommelse. Men en fullgod definisjon må også ta opp i seg begrepet "institusjonell". Hvilke føringer legger dette på forståelsen av begrepet?

### **5.2.2 Institusjonsbegrepet**

Jeg har i det foregående identifisert noen sentrale egenskaper ved hukommelsen slik denne forstås innenfor kognitiv psykologi. Men dersom vi skal anvende hukommelsesbegrepet på organisasjoner, det vil si å fristille begrepet fra den kognitive sammenhengen det har sin opprinnelse i, er det nødvendig å identifisere noen egenskaper ved den organisatoriske

sammenhengen begrepet skal anvendes innenfor. Jeg skal derfor i det følgende analysere begrepet "institusjon", og drøfte hvilke føringer det legger på forståelsen av en "institusjonell hukommelse", og på denne måten legge grunnlaget for å utlede en definisjon av begrepet.

"Det institusjonaliserte" har et nært slektskap til hukommelsen, idet det viser til vanen, til adferd og normer som er lært og deretter så godt innarbeidet at de opprettholdes i kraft av seg selv. Men i denne sammenhengen er det selve hukommelsen vi hevder er "institusjonell". Hvis hukommelsen er institusjonell, så må dette da innebære at hukommelsen i organisasjonen er satt i system og opprettholdes i kraft av adferdsmønstre og normer innenfor organisasjonen som er så godt innarbeidet at den eksisterer i kraft av seg selv.

For å underbygge denne påstanden skal jeg gå til sosiologen. I sosiologien er institusjon et kjernebegrep, men begrepet har flere betydninger. I denne sammenhengen er det mest relevant å anvende betydningen av det som kalles "sosial institusjon", som ifølge Peter Berger kan defineres som "et selvstendig kompleks av sosiale handlinger" (1991:95). Else Øyen definerer begrepet institusjon som "relativt varig sett av normer og praksis som regulerer de enkelte samfunnsmedlemmers adferd..." (1992:337), mens Arnold Gehlen ser på institusjoner som "regulerende krefter, noe som kanaliserer menneskelige handlinger omtrent på samme måte som instinktene kanaliserer dyrenes handlinger" (Gehlen, her referert fra Berger, 1991:95). Disse definisjonene antyder at begrepet "institusjonell", utledet fra "institusjon", henviser til at bestemte normer og praksis er blitt nedfelt i individene og styrer dem, uten at de nødvendigvis behøver å reflektere over dem. Normene og handlingene er overgripende i den forstand at de er kollektive, de har lite eller ingenting å gjøre med enkeltindividene. Likevel manifesterer de seg i enkeltindividenes handlinger og tenkemåte. Berger og Luckmann (1966) går nærmere inn i begrepet i sin sosiologiske avhandling "The social construction of reality". Jeg skal i det følgende gjennomgå deler av deres teori som en bakgrunn for forståelsen av begrepet institusjonell hukommelse.

Berger og Luckmann beskriver blant annet barnets inntreden i samfunnet som styrt av det institusjonelle, ved å hevde at det oppvoksende individ har et gjensidig forhold til "en specifik kulturel og social orden" (1966:66). De hevder videre at man ikke kan forstå mennesket dersom man ikke har forståelse for den spesielle sosiale sammenheng det ble

dannet i (1966:68). Når det gjelder tilblivelsen av disse sosiale sammenhengene, som fungerer institusjonelt, sier Berger og Luckmann at de er blitt til i et menneskelig felleskap. Ingen av de sosio-kulturelle og psykologiske formasjonene er produkter av mennesket som biologisk vesen, et isolert menneske kan ikke skape slike omgivelser. En gitt sosial orden går, ifølge Berger og Luckmann, forut for utviklingen av individet (1966:69). Likevel vil den sosiale ordens opprinnelse ha sterk sammenheng med enkeltindividets handlinger. Berger og Luckmann henviser i denne sammenheng til vanedannelsen som medvirkende til skapelsen av en sosial institusjon (1966:71). Aktiviteter og handlinger som utføres ofte, glir inn i et mønster, og etterhvert vil individet kunne utføre aktivitetene uten at de krever særlig stor oppmerksomhet. Vanedannelsesprosessene går forut for all institusjonalisering, og institusjonaliseringen finner sted når forskjellige aktører gjensidig typifiserer vanemessige handlinger (1966:72). Det typiske gjelder ikke bare handlingene, men også de handlende. Typedannelsene utgjør institusjonene, og disse er felles for alle medlemmene av den sosiale gruppen. "Ved deres blotte eksistens kontrollerer institutioner også den menneskelige adfærd ved at opstille på forhånd definerte adfærdsmønstre, som kanaliserer adfærden i en retning, selv om mange andre er teoretisk mulige" (1966:73). Institusjonaliseringen innebærer en kontrollerende egenskap som ikke har noen sammenheng med eventuelle sanksjonsmekanismer. Det er den sosiale kontrollen som styrer individene. Institusjonaliseringen i seg selv medfører forutsigbarhet mellom individene, samt en stabilitet i deres handlinger og interaksjon, og ikke minst: Objektivitet. Institusjonene blir oppfattet som noe som eksisterer utover individene, og de oppleves derfor som en ytre kjensgjerning som har sin egen objektive virkelighet. Et eksempel er kommunikasjonsprosessen mellom individene i en sosial gruppe. Språket er ifølge Berger og Luckmann sosialiseringens viktigste område (1966:78).

Avslutningsvis er det ifølge Berger og Luckmann ulike grader av institusjonalisering. Jo mer institusjonalisert en adferd er, jo mer forutsigbar og kontrollert blir den. Motsatt vil adferd som bare i liten grad er institusjonalisert være uforutsigbar, og det er stor fare for at individuelle situasjonsdefinisjoner og alternative handlings- og tenkemåter velges i stedet for den institusjonelle (1996:81).

Det institusjonelle i sammenhengen "institusjonell hukommelse" kan derfor sies å vise til at den organisatoriske hukommelsen eksisterer i kraft av et sosialt og kulturelt betinget sett av

adferdsmønstre, etablert gjennom vanedannelsesprosesser som kanaliserer medlemmenes adferd i en bestemt retning.

### **5.2.3 Utlede definisjon**

Med utgangspunkt i drøftingen av begrepene "hukommelse" og "institusjon" ovenfor, er det mulig å utlede en definisjon av begrepet "institusjonell hukommelse". Forståelsen av hukommelsesbegrepet gir oss et system for lagring, gjenfinning, gjenkjenning og integrering av informasjon og kunnskap, og angir noen forutsetninger for at informasjon og kunnskap skal kunne lagres permanent, og hvordan informasjonselementer settes i sammenheng med hverandre gjennom ulike former for minnestrukturer. Institusjonsbegrepet supplerer dette systemet med en kontrollerende og styrende egenskap som kanaliserer individenes adferd gjennom vanedannelsesprosesser og styres av sosial kontroll, og som oppfattes å ha en objektiv eksistens utover individene. Dette innebærer at institusjonell hukommelse per definisjon er en objektiv hukommelse, og den en objektivert gjennom menneskelig aktivitet.

For å trekke dette inn i den organisatoriske sammenhengen vi her har for øye, vil jeg også drøfte i hvilken grad Argyris og Schön, Duncan og Weiss og Dale knytter sin forståelse av organisatorisk læring til det institusjonelle, før jeg går nærmere inn på hukommelsens relasjon til organisatorisk læring og organisatorisk kunnskap.

## **5.3 Institusjonalisering i organisasjoner**

Institusjonalisering er en prosess som står mer sentralt i Argyris og Schöns forståelse av organisatorisk læring, enn hos Duncan og Weiss. Man kan kanskje si at dette er et punkt som skiller de to teoriene på en helt avgjørende måte. For der Duncan og Weiss argumenterer for at organisatorisk læring kun gjelder produksjon av organisatorisk kunnskap, og organisatorisk kunnskap bare er den kunnskapen som er eksplisitt, offentlig kunnskap som det er enighet om og som er tilgjengelig for alle, argumenterer Argyris og Schön for at den organisatoriske kunnskapen i stor grad består av den implisitte kunnskapen som er med på å påvirke handling hos hvert enkelt medlem.

Likevel er det noen trekk ved Duncan og Weiss' beskrivelse av det paradigmatisk som må tolkes som en form for institusjonalisering idet dette beskrives som et rammeverk og et felles språk som utgjør basis for å strukturere verden, og som gjør det mulig å dele erfaringer og innsikt mellom medlemmer. Paradigmat innføres ifølge Duncan og Weiss gjennom sosialisering, og omfatter også definisjonen av organisasjonen selv og av interne organisatoriske prosesser. Duncan og Weiss forklarer at paradigmat setter grensene for den organisatoriske læringsprosessen, blant annet ved at ny kunnskap som kommer i konflikt med det eksisterende paradigmat, sannsynligvis ikke vil aksepteres av medlemmene (1979:95). På denne måten ser vi at paradigmat kan forstås som en form for implisitt, institusjonalisert kunnskap eller sett av antakelser som setter rammene for utviklingen av ny kunnskap i organisasjonen.

I Argyris og Schön's teori er institusjonaliseringen helt avgjørende, selv om de selv ikke anvender dette begrepet i sin teori. De argumenterer for at det eksisterer et sett av "regler" som definerer organisatorisk handling, og at disse ikke nødvendigvis er eksplisitte eller bevisste. Dette innebærer at individets adferd er "regelstyrt i vesentlige aspekter" (1996:9). Institusjonalisering må nødvendigvis forstås som en sentral del av prosessen idet Argyris og Schön hevder at den organisatoriske kunnskapen nedfelles i medlemmene av organisasjonen, og dermed påvirker handlinger og adferd i hele organisasjonen. Den organisatoriske kunnskapen beskrives dessuten også som rutiner og praksis som "alle" kjenner til, men som ikke nødvendigvis settes ord på.

På dette punktet ser vi også at Dales (1999) forståelse har mange likhetstrekk med Argyris og Schön, idet han anerkjenner at institusjonalisering i stor grad styrer adferd i organisasjoner. Men Dale er i større grad opptatt av at det institusjonaliserte må bevisstgjøres hos medlemmene, og at organisasjonen må ha et bevisst forhold til prosessene rundt institusjonalisering. Institusjonalisering utgjør ifølge Dale et avgjørende aspekt i en drøfting av organisasjonslæring. Dale definerer begrepet institusjon i tråd med Berger og Luckmann som kodifisert handling, og forbinder det med sedvane, med skikk, med etablert grunnlag for å bedømme en handling som korrekt eller upassende (1999:66). Han forklarer prosessene som fører til at handlinger blir institusjonaliserte ved begrepene *norm* og *rolle*. Som Berger og Luckmann hevder Dale at det er vanen som danner utgangspunktet for at det

utvikles en norm. En norm kan defineres som kodifisert forventning, dvs den er en forpliktende anerkjennelse av forventningen. En rolle består av et *normsett* og betegner en sammenhengende adferdsutførelse og utforming. I den grad det eksisterer konsens om normer, forestillinger om deres utforming i roller, dvs funksjonshandlinger, snakker vi ifølge Dale om institusjonalisering (1999:66). Da etableres felles definisjoner av situasjoner i organisasjonen. Men i motsetning til Argyris og Schön legger Dale stor vekt på normens betydning for hvordan motsigelse og konflikt håndteres i organisasjonen. Normens rolle blir dermed ikke å institusjonalisere en bestemt situasjonsforståelse eller forventningsstruktur, men nettopp å legge premissene for en adferdsstil som omfatter drøfting av konsistens og motsigelse, konflikt og konsens (1999:67).

Men mens Argyris og Schön er opptatt av at institusjonalisering er en forutsetning for at ny kunnskap skal kunne påvirke handling, ser Dale dette fra en annen side ved at det institusjonaliserte kan virke begrensende på organisasjonslæring. Det sentrale er derfor at organisasjonen har et bevisst forhold til disse prosessene, ved stadig å stille spørsmål ved det institusjonaliserte. I likhet med Duncan og Weiss argumenterer han for det eksplisitte, det kommuniserbare, men Duncan og Weiss stiller ikke, slik Dale gjør, spørsmål ved det institusjonaliserte, det implisitte, det paradigmatisk, og dermed vil den kanskje største organisatoriske lærehemningen, ikke problematiseres. Likevel kan Argyris og Schöns beskrivelse av dobbeltekretslæring forstås i tråd med Dale, som en form for læring som går utover det paradigmat som organisasjonen baserer seg på, og som innebærer at selve rammene, de grunnleggende verdiene og målene - organisasjonens paradigme - stilles spørsmål ved og endres. Argyris og Schön beskriver dessuten organisasjonens læringssystem på en måte som kan lede tankene inn på det samme, idet dette forstås som "strukturene som kanaliserer organisatorisk utforskning", og videre at adferden i organisasjonen er "drapert over disse strukturene" på en måte som kan bidra til enten å lette eller hemme organisatorisk utforskning (Argyris og Schön 1996:28). Denne beskrivelsen har likhetstrekk med Duncan og Weiss' beskrivelse av det paradigmatisk og Dales forståelse av det institusjonaliserte.

Det kan derfor argumenteres for at det er disse rammene som setter grensene for hva som er mulig eller relevant kunnskap, som setter regler for hvordan sosialiseringen foregår, og som definerer virkeligheten og de organisatoriske omgivelsene og dermed definerer organisasjonen selv. Det er derfor viktig å være bevisst den styrende effekten disse rammene



har på organisasjonens hverdag. En forståelse av hva organisasjoner er og hva institusjonell hukommelse er vil derfor ikke være en fullgod forståelse uten en anerkjennelse av slike rammer. Organisasjoner lever ikke i et vakuum, men består i en relasjon til sine omgivelser, både økonomisk, politisk, samfunnsmessig og kulturelt. Disse omgivelsenes signifikans for organisasjonens selvforståelse og dermed for den institusjonelle hukommelsen og organisasjonens læringspotensial er sannsynligvis større enn noen annen faktor.

#### ***5.4 Forholdet mellom læring, hukommelse og kunnskap i organisasjoner***

Den institusjonelle hukommelsens rolle må nødvendigvis være å sette organisasjonen i stand til å lagre erfaringer og kunnskaper på en slik måte at den også er i stand til å hente erfaringene og kunnskapen frem igjen ved behov og relatere den til nye situasjoner, slik at organisasjonens beslutningstakere kan anvende den ved fremtidige problemstillinger. Slik den menneskelige hukommelse har som funksjon å bidra til læring, gjennom at erfaringer huskes og relateres til andre erfaringer, er dette læringsaspektet også hukommelsens viktigste funksjon hos en bedrift eller organisasjon. Hukommelse og læring kan anses som to kognitive prosesser som er gjensidig avhengig av hverandre. Skal man anvende et begrep som hukommelse på organisasjoner, må det samme prinsippet nødvendigvis være gjeldende. Det betyr at man ikke kan snakke om institusjonell hukommelse uten å snakke om lærende organisasjoner. Den institusjonelle hukommelsen får altså sin funksjon i kraft av ideen om den lærende organisasjon. Dersom en organisasjon kan sies å lære, må den nødvendigvis også være i stand til å huske, dvs ha evne til å lagre, gjenfinne og gjenkjenne informasjon og kunnskap.

I henhold til Duncan & Weiss (1979) i forrige kapittel er organisasjonens effektivitet bestemt av kvaliteten på organisasjonens kunnskapsbase. Lagrede kunnskaper i form av et slags minne står altså sentralt for en organisasjons effektivitet, gjennom dette minnets innvirkning på strategiske beslutningsprosesser. I den videre analysen skal jeg derfor i det følgende koble forrige kapittels beskrivelse av organisatorisk kunnskap med begrepsanalysen ovenfor, for å drøfte den institusjonelle hukommelsens rolle innenfor rammen av den lærende organisasjon.

Med bakgrunn i definisjonen av organisatorisk kunnskap i forrige kapittel, vil jeg argumentere for at den institusjonelle hukommelsen kun kan være bærer av *organisatorisk* kunnskap, dvs den typen kunnskap som er felles, som det er enighet om og som er tilgjengelig for medlemmene, enten den eksisterer i eksplisitt eller taus form.

Betyr dette da at den institusjonelle hukommelsen lar seg definere kun med henvisning til organisatorisk kunnskap? Nei, her er det et viktig skille, som gjør at begrepet institusjonell hukommelse bringer noe nytt og vesentlig til en slik drøfting. Gitt begrepene "hukommelse" og "kunnskap" antydes en vesensforskjell som kanskje kan bidra til en bedre forståelse av organisatorisk læring. Slik vi har sett snakkes det i teorien mye om læring, og mye om organisatorisk kunnskap, men i motsetning til individuell kunnskapstilegnelse er begrepet hukommelse påfallende fraværende i organisatorisk sammenheng. Dette er interessant, særlig fordi man i organisatorisk læring ofte henviser til individet som lærer, eller til datamaskinen som lagrer informasjon, uten at man anerkjenner betydningen av hukommelsen eller "minnet" som jo står svært sentralt i begge disse analogiene.

Argyris og Schön henviser, som påpekt i kapittel 3, til organisasjonens hukommelse idet de beskriver organisatorisk læring. De hevder at resultatene av organisatorisk utforskning "blir nedfelt i forestillingene, kartene og programmene i organisasjonen og dermed blir de nedfelt i organisasjonens hukommelse" (1996:25), men uten at de går nærmere inn på hvordan denne prosessen foregår. Duncan og Weiss på sin side argumenterer for eksistensen av en felles kunnskapsbase som helt grunnleggende for forståelsen av organisatorisk læring, noe som antyder at kunnskapen eksisterer i form av et minne. Denne felles kunnskapsbasen beskrives som en konsekvens av at fragmenter av spesialisert kunnskap er delt og akseptert av andre medlemmer og integrert med andre kunnskapselementer (Duncan og Weiss 1979:89). Duncan og Weiss problematiserer ikke ytterligere hvordan organisatorisk kunnskap blir til en del av denne felles kunnskapsbasen, men beskrivelsen av integrering av kunnskapselementer forutsetter nødvendigvis en organisatorisk egenskap som har likhetstrekk med hukommelsen. Det kan videre se ut til at Duncan og Weiss mener at all organisatorisk kunnskap er en del av denne kunnskapsbasen. Jeg vil argumentere for at dette ikke nødvendigvis er tilfellet, og at nettopp dette er et avgjørende punkt for å forstå organisatorisk læring.

Slik vi har sett i forrige kapittel beskriver Dale eksistensen av en kunnskapsbase på en litt annerledes måte. Han snakker om "det ressursgrunnlaget vi har for å definere den situasjonen vi er i, selve kunnskapslageret" (1999:21). Dette ressursgrunnlaget omfatter hele den organisatoriske kulturen, og ligner slik sett mer på Duncan og Weiss beskrivelse av de paradigmatisk rammene for organisasjonslæring, jf drøftingen ovenfor. Men i motsetning til både Argyris og Schön og Duncan og Weiss påpeker Dale et vesentlig aspekt i forbindelse med dette ressursgrunnlaget: nemlig de kritiske analysene, nødvendigheten av å begrunne handlinger og valg, og å sette ord på antakelsene som ligger til grunn for beslutninger og strategier.

Når vi i denne sammenhengen trekker inn hukommelsesbegrepet, fremtrer en logisk antakelse: selv om den institusjonelle hukommelsen kun kan bære organisatorisk kunnskap, er det ikke nødvendigvis slik at all organisatorisk kunnskap inngår i den institusjonelle hukommelsen.

I drøftingen i forrige kapittel ble organisatorisk kunnskap definert som "eksplisitt eller taus kunnskap som det er enighet om og som er tilgjengelig for medlemmene i organisasjonen". I drøftingen av eksplisitt kunnskap argumenterte jeg for at denne kunnskapen også må være, kommunisert, oppfattet og forstått for å kunne omfattes av den institusjonelle hukommelsen. Dette er et sentralt element ved organisatorisk læring som ikke kommer frem dersom man kun snakker om organisatorisk kunnskap. Det antyder noe som må skje etter at den organisatoriske kunnskapen er produsert, akseptert og tilgjengeliggjort. Den må gjøres til gjenstand for *refleksjon*.

Jeg vil i det følgende argumentere for at begrepet institusjonell hukommelse nødvendigvis innebærer noe mer enn eksistensen av organisatorisk kunnskap. Begrepet medfører at organisatorisk kunnskap ikke bare skal være tilgjengelig for den som leter den opp, men være tilstede i den organisatoriske hverdag. Dette kan kanskje forstås med pånøy å trekke parallellen til den menneskelige hukommelsen, og særlig det som refereres til som "korttidsminnet".

## **5.5 Organisatorisk korttidsminne**

"Korttidsminne" er kanskje ikke et begrep som har noen plass innenfor organisatorisk læring, men gitt dets svært sentrale plass innenfor individuell læring er det likevel forlokkende å utforske paralleller innenfor den organisatoriske læringsprosessen.

Dersom man ser tilbake på egenskapene ved det som i kognitiv læringsteori kalles for korttidsminnet, ser vi at det for det første har liten kapasitet, noe som medfører en stor grad av selektivitet av den informasjonen som er registrert i sanseregisteret. Videre ser vi at korttidsminnet er en forutsetning for at informasjon skal kunne lagres i langtidsminnet, og at korttidsminnet, i alle fall ifølge Nyborg (1985) er avgjørende for at de riktige informasjons-elementene settes i sammenheng med hverandre. Korttidshukommelsen kan beskrives som en "arbeidsbenk", det vil si at informasjonen som lagres her påvirkes av vår oppmerksomhet, det vi konsentrerer oss om og som vi har et bevisst fokus på.

Med litt velvilje er det ikke vanskelig å finne paralleller til korttidsminnet i organisasjonen. For også i en organisasjon er det rimelig å anta at det organisasjonen og dens medlemmer er oppmerksom på og har fokus på, er det som lagres i form av felles, tilgjengelig kunnskap. Det som ikke er innom "arbeidsbenken" i form av møter, drøftinger, informasjonstiltak osv risikerer dermed å ikke bli innlemmet i organisasjonens felles kunnskapslager. Eksempler på parallelle begreper vil være gjenkjenning, kategorisering, forholdet mellom det kjente og det ukjente, osv. De kunnskapsformene som hittil har vært drøftet kan sies å ha sin parallell i en organismes langtidsminne, det vil si relativt varig lagrede kunnskapselementer. Innen kognitiv teori er likevel korttidsminnet like sentralt for hukommelsen, ved at både lagring og gjenfinning i langtidsminnet går gjennom dette korttidsminnet. I organisasjonssammenheng er dette et like sentralt aspekt. Det må finnes en "plattform" for fokusering og behandling av informasjonen, slik den menneskelige korttidshukommelsen også kan karakteriseres som en arbeidsbenk. Dette er et interessant aspekt ved den institusjonelle hukommelsen, fordi det setter fokuset på aktivitet. Hos enkeltmennesket arbeider korttidshukommelsen når oppmerksomheten aktivt er rettet mot informasjonselementet. Og kan denne arbeidsbenken

spille en avgjørende rolle for organisasjonens evne til å eie kunnskapen, og ikke bare ha tilgang til den? Dette handler blant annet om kultur og kommunikasjon.

Dale argumenterer for at organisasjoner må utvikle sin egen kompleksitet, ved å institusjonelt etablere som korrekt adferd for medlemmene å diskutere konsistens og motsigelse innenfor organisasjonen. Toleransegrensen ovenfor uoverensstemmelser mellom norm, formulert enighet og motsigende rolleutforming må kunne bli tatt opp til vurdering (Dale 1999:67).

Dette kan tenkes å utgjøre en sentral egenskap ved organisasjonens arbeidsbenk eller korttidshukommelse. Jeg vil derfor argumentere for at den organisatoriske arbeidsbenk består av organisasjonens informasjons- og kommunikasjonskultur. Dette vil være tema for neste kapittel.

## **5.6 Oppsummering**

En organisasjons institusjonelle hukommelse er organisasjonens evne til å lagre informasjon, kunnskaper og erfaringer, gjennom mekanismer som teoretisk sett kan sammenlignes med menneskets hukommelsesfunksjoner. Jeg har i dette kapittelet utforsket begrepet "institusjonell hukommelse" med bakgrunn i kognitiv læringsteori og sosiologi. Gjennom å gå tilbake til begrepene faglige opprinnelse synliggjøres deres fulle mening, og dermed også deres potensiale for anvendelse i en organisasjonsteoretisk sammenheng. Videre har jeg sett tilbake på drøftingene i kapittel 3 og 4 og analysert hvordan institusjonalisering bidrar til å styre mekanismene som er involvert i organisatorisk læring og organisatorisk kunnskapsutvikling.

Drøftingen i dette kapittelet viser at hukommelsesbegrepet innebærer et aspekt ved læring som i stor grad er neglisjert innenfor organisasjonslæringsteoriene. Det kan synes som om forståelsen av en felles kunnskapsbase eller kunnskapslager forstås som organisasjonens hukommelse, men gitt analysene av begrepene læring, kunnskap og hukommelse fremtrer dette som en noe feilaktig slutning. Ser man på menneskelig læring og hukommelse, illustreres dette enda tydeligere. En persons kompetanse og hans hukommelse refererer ikke

til det samme. Hukommelsen gir oss strukturer og mekanismer for ikke bare å lagre kompetansen, men også for å integrere den og sette den i sammenheng med andre kunnskapselementer, og dermed også en evne til gjenkjenning og til å relatere nye elementer av kunnskap eller informasjon til tidligere ervervet kunnskap. En analyse av institusjonell hukommelse må derfor omfatte identifisering av tilsvarende strukturer og mekanismer som setter organisasjonen i stand til å lagre, gjenfinne, integrere og gjenkjenne.

For å finne disse mekanismene gikk jeg avslutningsvis tilbake til den kognitive hukommelsesteorien og drøftet i hvilken grad hukommelsens korttidsminne kan finne paralleller i organisasjoner, på en slik måte at vi kan identifisere mekanismene som setter organisasjonen i stand til å besitte et felles kunnskapslager. Gjennom denne parallellen finner jeg at organisasjonens kommunikasjonsprosesser sannsynligvis inneholder nøkkelen til disse mekanismene.

Jeg skal derfor i neste kapittel drøfte kommunikasjonsprosesser innenfor organisasjoner, hvor jeg vil argumentere for at organisasjonens strukturer for kommunikasjon og informasjonsarbeid utgjør den institusjonelle hukommelsens byggesteiner. Jeg skal også se nærmere på egenskaper ved informasjon som kan være med på å påvirke organisasjonens evne til å lære og huske.

---

## 6. KOMMUNIKASJONSPROSESSER

### 6.1 Innledning

I foregående kapittel er den institusjonell hukommelsen definert som et system for lagring, gjenfinning, integrering og gjenkjenning av informasjon og kunnskap på en måte som institusjonelt kanaliserer individenes adferd. Ved hjelp av parallellen til hukommelsens korttidsminne hos mennesket og forståelsen av denne som en "arbeidsbenk" ble organisasjonens kommunikasjonsprosesser identifiserte som avgjørende for slike mekanismer. Slik sett kan det argumenteres for at en organisasjons institusjonelle hukommelse er sterkt avhengig av organisasjonens kommunikasjonskultur og -struktur.

Berger og Luckmann påpekte at vanedannelsesprosessene forut for all institusjonalisering (1966:72). Slike prosesser står dermed sentralt i utviklingen av en funksjonell organisatorisk hukommelse. Og dersom kommunikasjonsprosesser utgjør byggesteinene for den institusjonelle hukommelsen vil det dermed være sentralt å analysere hvilke elementer i organisasjonen som kan tenkes å påvirke vanedannelse for medlemmenes kommunikasjonspraksis.

Samtidig vil rammene for kommunikasjonsprosessene være definert på et grunnleggende nivå gjennom det som kalles organisasjonens *design*, det vil si selve oppbygningen og utformingen av organisasjonens struktur. En drøfting av hvordan organisasjonens design legger premissene for organisasjonens kommunikasjons- og informasjonsarbeid må derfor gå forut for analysen av kommunikasjonsprosesser.

Med utgangspunkt i en drøfting av design, skal jeg deretter gå inn på noen ulike aspekter ved kommunikasjon som ser ut til å stå sentralt i læringsprosesser og kunnskapsutvikling. De organisasjonsstrukturelle rammene og kulturen for intern kommunikasjon fremtrer som sentrale faktorer å drøfte i denne sammenhengen. I tillegg vil jeg også trekke inn betydningen av medlemmenes kommunikasjonskompetanse.

Til slutt vil jeg drøfte problemet med informasjonsoverflod og kriterier for informasjonskvalitet i organisasjonen som en forutsetning for utvikling av en felles, tilgjengelig organisatorisk kunnskapsbase.

## ***6.2 Organisatorisk design som ramme for kommunikasjonsprosesser***

Utvikling av organisatorisk design handler om oppbygningen og utformingen av organisasjonens grunnleggende struktur, og vil derfor utgjøre de grunnleggende rammene for den kommunikative adferden i organisasjonen. Jeg skal derfor i det følgende gå inn på noen av de sentrale prosessene knyttet til utvikling av et slikt design, for å etablere en forståelse av premissene som ligger til grunn for kommunikasjonsstrukturer og kommunikasjonskultur.

Utviklingen av organisatorisk design er samtidig en konsekvens av den eksisterende kunnskapsbasen i organisasjonen, som forteller beslutningstakere noe om hvilket design som er mest hensiktsmessig for organisasjonen.

Duncan og Weiss (1979:97) setter organisatorisk design i forbindelse med organisatorisk læring. De hevder at organisatorisk læring, i motsetning til individuell læring, er bakgrunn for utvikling av kunnskap for organisatorisk design. Ifølge Duncan og Weiss handler organisatorisk design om tilpassing av organisasjonen til omgivelsene, og om definering av omgivelsene (ibid). Det første steget i denne læringsprosessen kaller de domene-definisjon. Organisasjonens omgivelser er uendelig komplekse og det er i de fleste tilfeller umulig for organisatoriske beslutningstakere å være oppmerksomme på og respondere på hele omgivelsene. Organisatoriske beslutningstakere må derfor definere den delen av omgivelsene som de skal forholde seg til. Det andre steget i prosessen er de Duncan og Weiss kaller kunngjøring. Dette handler om å strukturere situasjonen for å definere den og skape mening i den slik at beslutningstakerne kan reagere på den (1979:99). Dette utgjør med andre ord organisasjonens situasjonsdefinisjon. Den typen informasjon som behøves om omgivelsene er definert for de organisatoriske medlemmene fra den eksisterende kunnskapsbasen i organisasjonen. Denne kunnskapsbasen indikerer hvordan omgivelsene



kan forventes å påvirke forholdet mellom handlinger og resultater i organisasjonen og hvordan hendelser i omgivelsene påvirker organisasjonen. Organisatoriske beslutningstakere kan ikke forholde seg til omgivelsene før de har identifisert hva som er de relevante omgivelsene, og disse omgivelsenes tilstand (Duncan og Weiss 1979:99).

Organisatorisk design handler videre om allokeringen av ressurser og struktureringen av organisasjonen for at den skal kunne gjennomføre sine mål (Duncan og Weiss 1979:103). Men effektiv organisatorisk design innebærer ifølge Duncan og Weiss ikke nødvendigvis organisatorisk læring. En organisasjon kan konstruere sitt design uten å ha kunnskap om hvilken innvirkning dette designet kan ha på omgivelsene. Organisatoriske beslutningstakere kan utvikle et effektivt organisatorisk design for å passe til omgivelsene gjennom en evolusjonsbasert prosess. Da blir en passende struktur valgt ut gjennom effektiv omstilling og tilpassing til omgivelsene (1979:193). Designet "ser ut til å fungere", så organisasjonen fortsetter å implementere det. Men organisatoriske beslutningstakere viser her ingen forståelse for årsaken til deres adferd ved å sette deres handlinger og resultatet av dem i sammenheng med deres innvirkning på omgivelsene. Organisasjonen virrer seg frem gjennom prøving og feiling heller enn å demonstrere at den har kunnskap om forholdet mellom sine handlinger og resultat og deres innvirkning på omgivelsene og omgivelsenes innvirkning på organisasjonen (Duncan og Weiss 1979:104).

Ideelt sett utvikler organisatorisk læring kunnskap for organisatoriske beslutningstakere slik at de kan utvikle en organisatorisk strategi som er responsiv til de bestemte omgivelsene som organisasjonen står overfor. Læring gir også beslutningstakere nøyaktig informasjon vedrørende hensiktsmessig design gitt egenskapene ved omgivelsene (ibid).

Spørsmålet om organisatorisk design handler altså om implementering av en organisatorisk struktur som er mest hensiktsmessige for de omgivelsene som organisasjonen må forholde seg til. Målet for den organisatoriske strukturen som implementeres er for det første å generere informasjon for beslutningsfatting som reduserer usikkerhet, og for det andre å generere informasjon som vil bidra til å koordinere de ulike delene av organisasjonen (Duncan og Weiss 1979:105). Organisasjonens struktur binder sammen de ulike elementene av organisasjonen gjennom omforming av informasjon, og ved å sørge for kanalene for kommunikasjon som informasjonen flyter gjennom i organisasjonen. Forskning har vist at

når organisasjonsstrukturen er mer formalisert og sentralisert blir informasjonsflyten begrenset, og informasjon har en tendens til å bli filtrert ut ettersom den beveger seg oppover i systemet til beslutningstakerne på toppen (ibid). Det er dermed usannsynlig at de få individene som sitter på toppen av organisasjonen har all den informasjonen som er nødvendig for beslutningsfatting. Duncan og Weiss hevder derfor at om man involverer flere underordnede i beslutningsfattingsprosessen (desentralisering) vil man ha mer informasjon til rådighet for å redusere usikkerhet (1979:105).

Duncan og Weiss illustrerer her den institusjonelle hukommelsen avgjørende innflytelse for utviklingen av organisasjoners grunnleggende struktur, gjennom tilgangen til den organisatoriske kunnskapsbasen. Men jeg skal i det følgende også trekke inn et annet perspektiv på organisatorisk design, som i motsetning til Duncan og Weiss tar utgangspunkt i nettopp de kognitive strukturene som forbindes med hukommelsesbegrepet.

Sandelands og Stablein (1987) drøfter organisatorisk design i forbindelse med begrepet *organisatorisk forstand* (jf kapittel 2). Ifølge Sandelands og Stablein handler organisatorisk design om ikke bare å respondere på eksterne krav, men om å tenke fremover for å forutse fremtidige krav og utvikle kreative reaksjoner til dem (1987:154). I likhet med Duncan og Weiss setter også Sandelands og Stablein organisatorisk design i sammenheng med informasjonsbehandling, ved at det organisatoriske designet må utvikles som en respons til kravene til informasjonsbehandling som resultat av omgivelsenes usikkerhet. Men i tillegg hevder de at begrepet organisatorisk forstand antyder en viktig teoretisk distinksjon mellom hvilke typer informasjonsbehandling som er relatert til organisatorisk design (Sandelands og Stablein 1987:155). Sandelands og Stablein tar utgangspunkt i kognitiv teori idet de hevder at begrepet forstand forutsetter to typer informasjonsbehandling - sentral informasjonsbehandling og parallell informasjonsbehandling. Førstnevnte arbeider med komplekse oppgaver som involverer løpende integrering av informasjon, noe som hos individer er knyttet til oppmerksomhet. I tillegg til denne informasjonsbehandlingen eksisterer også uavhengige parallell informasjonsbehandlingssystemer, som er i stand til simultant å bearbeide store mengder informasjon. Hos individer kan dette representeres ved at forstanden registrerer et stort antall visuelle koder momentant og uten bevisst oppmerksomhet (ibid).

Sandelands og Stablein mener dette er et perspektiv som også lar seg anvende på organisasjoner. Den sentrale informasjonsbehandlingen består da i henvisningen av beslutningsproblemer oppover i organisasjonen og beslutningsløsninger nedover, mens all annen informasjonsbehandling ved regler, prosedyrer og maskiner utgjør organisasjonens parallelle informasjonsbehandling (Sandelands og Stablein 1987:155). De påpeker at selv om mesteparten av informasjonsbehandlingen i organisasjonen faktisk utføres ved parallell behandling, faller den avgjørende oppgaven med integrering av informasjon likevel på den sentrale behandlingen. Dette er ifølge Sandelands og Stablein også tilfellet for individets forstand, og de påpeker at for både mennesket og organisasjonen er det sentrale informasjonsbehandlingssystemet karakterisert av svært begrenset kapasitet (1987:155).

Konsekvensene av denne distinksjonen er at den begrensede kapasiteten og de høye kostnadene som er forbundet med sentral informasjonsbehandling i forhold til parallell behandling innebærer at organisasjoner bør velge et organisatorisk design som økonomiserer de sentrale informasjonsbehandlingsressursene (Sandelands og Stablein 1987:156). Strategier for organisatoriske design som øker kapasiteten for sentral informasjonsbehandling bør unngås, for eksempel flere nivåer i organisasjonen og flere rapporteringsledd.

Dette perspektivet har sterke likhetstrekk med parallellen til korttidsminnet slik dette ble skissert i forrige kapittel. Dette minnet ble også karakterisert som begrenset i kapasitet men samtidig som avgjørende for integrering av informasjon- og kunnskapselementer. Man kan derfor argumentere for at informasjonsbehandlingsprosessene knyttet til organisasjonens korttidsminne i stor grad består av det Sandelands og Stablein kaller sentral informasjonsbehandling, mens de parallelle informasjonsbehandlingsprosessene kan tenkes å være avgjørende for organisatoriske langtidsminnestructurer.

Samtidig synliggjør Duncan og Weiss betydningen av den organisatoriske kunnskapsbasen for utviklingen av et hensiktsmessig design. Det kan derfor hevdes at den organisatoriske kunnskapsbasen er lagret i organisasjonens langtidsminne gjennom mekanismer knyttet til parallell informasjonsbehandling, men aktivisert og integrert gjennom dens korttidsminne. På denne måten vil kunnskapsbasen kunne legges til grunn for beslutninger vedrørende blant annet organisatorisk design, ved at den aktiveres gjennom sentrale

informasjonsbehandlingsprosesser. I den grad organisatorisk design utvikles med bakgrunn i organisatorisk kunnskap aktivert gjennom organisasjonens minnestrukturer vil dermed organisasjonen i større grad settes i stand til å utvikle et effektivt og tilpasset design for organisasjonen, som setter organisasjonen i stand til å gjennomføre sin primærfunksjon på en best mulig måte.

Dette perspektivet legger bestemte føringer på den videre drøftingen av hvordan kommunikasjonsprosesser ivaretar hukommelsens funksjoner i organisasjonen, ved å angi forholdet mellom informasjonsbehandling i ulike deler av organisasjonen og på ulike nivåer. Jeg skal her gå videre med å drøfte hvordan kommunikasjonsstrukturer, etablert som en konsekvens av organisatorisk design, legger føringer for kommunikasjonsprosessene i organisasjonen.

### **6.3 Organisasjonens strukturelle rammer for kommunikasjon**

Man kan hevde at de strukturelle rammene for kommunikasjon i praksis består av organisasjonens overordnede strukturelle utforming og oppbygning, som ikke bare innvirker på kommunikasjonsprosesser men påvirker hele det organisatoriske liv. Organisasjonens størrelse og kompleksitet er sentrale faktorer her. Videre er store organisasjoner ofte bygget opp av flere lag. Ser vi tilbake på kapittel 3 om organisatorisk læring, ser vi at Argyris og Schön peker på organisatoriske læringssystemer som en forutsetning for organisasjonslæring. En organisasjons læringssystem består ifølge Argyris og Schön av "strukturene som kanaliserer organisatorisk utforskning, og adferden i organisasjonen, drapert over disse strukturene, som bidrar til å gjøre det lettere eller hindrer organisatorisk utforskning" (Argyris og Schön 1996:28). De organisatoriske strukturene som Argyris og Schön identifiserer er

- kommunikasjonskanaler (diskusjonsforum, debatt, formelle og uformelle interaksjonsmønstre)
- informasjonssystemer, inkludert deres media og teknologier
- de fysiske omgivelsene i den grad de påvirker kommunikasjonsmønstrene
- prosedyrer og rutiner som veileder individuell og interaktiv utforskning (inquiry)

- insentivsystemer som påvirker viljen til å undersøke

(Argyris og Schön 1996:28)

Argyris og Schön hevder at disse strukturene er avgjørende for organisatorisk læring. Faktorer knyttet til etablering av rutiner og insentivsystemer skal jeg komme tilbake til i neste delkapittel. Her skal jeg drøfte det Argyris og Schön kaller informasjonssystemer, og betydningen av ulike kommunikasjonskanaler.

Informasjonssystemer kan anses som hjelpemidler for informasjonshåndtering. Krokan (1997) fremsetter en analogi for å beskrive forholdet mellom det teknologiske aspektet og det informasjonsvitenskapelige aspektet ved informasjonssystemer, hvor han henviser til at vi ofte bruker hyller eller skap for å lagre fysiske varer. I denne analogien angir databaseteorien hvor mange hyller vi trenger og hva som skal ligge på hver av hyllene, mens den informasjonsvitenskapelige oppgaven er å beskrive det som ligger på hyllene på en slik måte at det er lett gjenfinnbart (Krokan 1997:277). Det gjelder altså å skape en teknologisk kontekst som tilrettelegger forholdene for enkel intern og ekstern kommunikasjon. Man hevde at organisasjonens informasjonssystemer er avgjørende for tilgjengelighet og for organisasjonens evne til å gjenfinne informasjon uavhengig av hvem som utviklet den eller i hvilken sammenheng den ble utviklet.

Krokan hevder videre at i tillegg til å bruke informasjon, skaper, lagrer, gjenfinner og distribuerer vi den, og hver av disse oppgavene har en parallell i den teknologiske delen av modellen, fordi informasjon nødvendigvis må knyttes til et medium for kommunikasjon. En bevisstgjøring av de teknologiske strukturene og rammene for intern informasjonshåndtering vil derfor være sentralt i forståelsen av hvilke mekanismer som er med på å påvirke interne kommunikasjonsprosesser. Dette vil være særlig viktig innenfor store og uoversiktlige organisasjoner, hvor de formelle og teknologiske kommunikasjonsstrukturene i stor grad vil være styrende for de adferdsrelaterte og kulturelle kommunikasjonsstrukturene. Samtidig må slike informasjonssystemer ses i sammenheng med medlemmenes forhold til dem.

Det er derfor nødvendig å analysere hvordan organisasjonens informasjons- og kommunikasjonskanaler legger premissene for kvalitet.

Wildavsky (1983) hevder at dess mer informasjon man har tilgang til, og er forventet å sette seg inn i, dess mer avhengig blir man av uformelle kanaler for å sortere informasjon. Med andre ord – våre formelle informasjonsbehandlingssystemers kapasitet til å behandle stadig større mengder data, fører paradoksalt nok til å fremme bruken av de uformelle informasjonssystemene (1983:30). Dette skyldes på den ene siden at mengden av data og knappheten på tid gjør at medlemmene søker etter en enklest og tryggest mulig måte å tolke dataene på. På den andre siden viser Wildavsky til adferd som kan tyde at man ikke *stoler på* de formelle informasjonsstrukturene. For eksempel eksisterer det ofte parallelle, "gammeldagse" og manuelle informasjonssystemer, og det er gjerne disse systemene medlemmene stoler mest på. Disse informasjonssystemene er ikke offentlige og anerkjente, men private og "hemmelige" (for eksempel bruk av skyggeregnskap og private oversikter og lister). Wildavsky forklarer denne formen for "systemsvikt" med at den nødvendige kunnskapen som skal til for at systemet skal fungere, ikke er tilstede (1983:33). Dette fører til at organisasjoner, gjennom sine formelle informasjonssystemer, produserer et overmål av data men likevel for lite informasjon. Wildavsky mener dette skyldes fravær av en verdivurdering av informasjon. Informasjon vurderes som et ubetinget gode, og fordi det ikke koster noe etterspør vi stadig mer.

Problemet ifølge Wildavsky er at bruk av uformelle informasjonskanaler øker ytterligere faren for usikkerhet og feiltolkning av informasjon. For eksempel vil organisasjonens definisjon av sannheten om en sak kunne avhenge av hvilket nettverk den enkelte medarbeider har rundt seg, hvem man kjenner, og hvem man stoler på. Dette er også i tråd med AFIs funn hos NORAD (1998), hvor flere av intervjuobjektene gir uttrykk for at det er de uformelle informasjons- og kommunikasjonskanalene som er de viktigste. De hevder at spredningen av kunnskap i stor grad blir tilfeldig i den forstand at mye informasjon flyter i nettverk som er basert på kjennskap til enkeltpersoner, og derfor er personavhengig (AFI 1998:7). AFI skriver følgende i sin rapport:

To vendinger, som vi har møtt usedvanlig mye, er "NORADs minne sitter i medarbeidernes hoder" og "det kommer an på personen". Dette er nærmest trivielle og selvsagte påstander, men her har de en lett besvergende karakter som er påfallende i en organisasjon som legger så stor vekt på strukturert rapportering og praksis. Betyr det at man egentlig ikke stoler på de rutiner og prosedyrer som man legger så stor vekt på å gjennomføre? (AFI 1998:23)

Dette innebærer at organisasjonens informasjonsstruktur er nært knyttet til medlemmenes vurdering av og tillit til ulike informasjonskanaler.

Dette gjenspeiles ifølge Daft & Huber (1987:13) også i forskning som tyder på at ledere foretrekker ansikt-til-ansikt kommunikasjon og uformelle kanalene som personlige møter og telefoner, mens de i større grad overser eller ikke forholder seg til formelle rapporter og databasert informasjon. Dette er et interessant aspekt med tanke på vanedannelse og institusjonalisering, fordi det tyder på at de formelle informasjonssystemene i praksis har mindre betydning for beslutningsprosesser enn de uformelle.

Samtidig synliggjør dette behovet for en verdivurdering av ulike kommunikasjonskanaler. Daft og Huber hevder at medier har ulik kapasitet til å bidra til forståelse og læring i en kommunikasjonssammenheng, og at valg av medium har nær sammenheng med en organisasjons evne til læring (ibid). Mediene har ifølge Daft og Huber ulike grader av "rikhet", det vil si i hvilken grad de bidrar til mye innsikt på kort tid. Ut fra en vurdering av mediers rikhet hevder de at ansikt-til ansikt kommunikasjon er det mediet som har høyest læringseffekt, telefon noe mindre og skriftlig kommunikasjon som minst læringseffekt. Dette skyldes at skriftlige medier ikke gir samme muligheten til raske tilbakemeldinger, visuelle effekter eller personlig-rettet innhold (Daft & Huber 1987:15).

Dette innebærer at mediene har ulik kapasitet til å hjelpe organisasjoner med å redusere tvetydighet (ibid). Tvetydighet reduseres ifølge Daft og Huber raskest gjennom diskusjon og raske tilbakemeldinger, som er umulig dersom kommunikasjonskanaler består av bare skriftlig materiale. På den andre siden er de skriftlige mediene å foretrekke når informasjonen er utvetydig. Det ville være lite effektivt å formidle rutinemessig informasjon gjennom de mediene som har høyest læringseffekt, fordi det kan føre til overkomplisering og unødvendig tvetydighet (Daft og Huber 1987:15). Skriftlige medier ville dermed kunne overforenkle kompliserte problemer fordi disse mediene ikke overfører de spissfindighetene som assosieres ved uforutsigbare, personlige og subjektive aspekter ved organisasjoner og deres omgivelser. Motsatt ville ansikt-til-ansikt diskusjoner kunne gi feilaktig mening til objektiv og forståelig kommunikasjon, og ville dermed være ineffektiv (Daft og Huber 1987:16).

Feil valg av medium kan dermed være en faktor som hemmer læring og utvikling av organisatorisk kunnskap. Organisasjonens praksis når det gjelder bruk av medier vil derfor være avgjørende for prosesser knyttet til integrering og gjenkjenning av informasjon og kunnskap, og dermed for den institusjonelle hukommelsens kvalitet. Samtidig må den organisatoriske kunnskapen og den organisatoriske kunnskapsbasen nødvendigvis hvile på et materielt grunnlag, og utvikling av en skriftkultur utgjør ifølge Dale (1999:74) selve grunnlaget for kollektiv selvinnsikt. Dette er et viktig aspekt i denne drøftingen. Valg av kommunikasjonsmedium ikke må forveksles med valg av lagringsmedium.

Hvilke kommunikasjonskanaler og informasjonssystemer som utgjør organisasjonens strukturelle rammer for kommunikasjon, legger dermed føringer både på læringseffekt, men også på bruken av uformelle kommunikasjons- og informasjonskanaler. Som Wildavsky påpekte handler dette blant annet om tillit til disse formelle systemene, men det handler også om hvilken kultur og hvilke normer som eksisterer for medlemmenes tilnærming til kommunikasjon og informasjon. Dette skal jeg derfor se nærmere på her.

#### **6.4 Kommunikasjonskultur**

Kommunikasjonskultur er betegnelsen jeg velger å bruke om adferdsrelaterte faktorer som virker inn på en organisasjons kommunikasjonskvalitet. Jeg velger å bruke kulturbegrepet fordi det er et begrep som favner vidt, og som bærer i seg elementer knyttet til institusjonalisering, til noe som gjelder et fellesskap og en sosial sammenheng. Det er nemlig ikke de individrelaterte adferdsmekanismene som er sentrale i denne sammenhengen, men mekanismer som er skapt i, og som opprettholdes i en sosial, ekstra-individuell setting.

AFIs rapport om institusjonell læring i NORAD finner i sine kvalitative studier av informasjons- og kommunikasjonsrutiner, at mangelen på systematisk spredning av informasjon fremkommer som et gjennomgående tema i intervjuer av ansatte (AFI 1998:44). Her hevdes det blant annet at i hvilken grad relevant informasjon tilflyter medlemmene gjerne er tilfeldig, vet at man snubler over ting, eller får kjennskap til informasjonselementer gjennom en samtale om noe annet (1998:46). Dette kan tyde på at det i liten grad eksisterer noen norm for kommunikativ adferd mellom medlemmene, og at forventningen om



spredning av kunnskaper og erfaringer ut i organisasjonen i stor grad er fraværende. Dette eksempelet synliggjør derfor betydningen av kommunikasjonskultur, fordi det viser til eksistensen av en sosial forventning. Individuelle behov eller individuell adferd kan ikke kompensere for den sosiale forventningen, fordi denne kun kan oppstå i en sosial sammenheng.

Ifølge Argyris og Schön omfatter de adferdsrelaterte faktorene "egenskaper, meninger og følelser som på en vanemessig måte setter premisser for interaksjonsmønstrene mellom individene i organisasjonen på en slik måte at det påvirker organisatorisk utforskning" (Argyris og Schön 1978:28). Argyris og Schön peker altså på vanen som en sentral faktor her, ved at vanen setter premissene for interaksjonsmønstre. Dette er i tråd med analysen av det institusjonelle i forrige kapittel, hvor vanen ble identifisert som avgjørende for institusjonalisering, og dermed for en institusjonell hukommelse.

Argyris og Schön setter samtidig de adferdsrelaterte faktorene i sammenheng med de strukturelle, ved å hevde at de strukturelle faktorene setter rammene for de adferdsrelaterte. Dette har sammenheng med Argyris og Schöns fremstilling av dobbeltkretslæring, hvor de poengterer at en viktig del av dobbeltkretslæring er den formen for læring hvor medlemmene modifierer læringssystemet som legger premissene for de organisatoriske mønstrene for utforskning (Argyris og Schön 1996:29). Man kan tolke dette dithen at selve de strukturelle rammene som setter premissene for kommunikasjon og som legger føringer for kommunikasjonskulturen i organisasjonen, i seg selv er gjenstand for refleksjon og endring i forbindelse med organisatorisk læring. Dette innebærer at organisasjonens hukommelse reflekteres av organisasjonens kommunikasjonsstruktur og -kultur, men at også denne hukommelsen i seg selv er gjenstand for organisatorisk læring og derigjennom kan endres og utvikles. Og i den grad dette skjer, vil den institusjonelle hukommelsen i større grad kunne støtte organisatoriske læringsprosesser.

Et aspekt som står sentralt når det gjelder kultur for kommunikasjon er derfor sanksjonsmekanismene eller insentivsystemene, som Argyris og Schön også peker på. Når man snakker om kultur, institusjonalisering, vane og norm, er det særlig sentralt å identifisere hvilke egenskaper som belønnes i organisasjonen når det gjelder kommunikasjon. Organisasjonens sanksjonsmekanismer vil være en av faktorene som styrer vane-

dannelsen, ved at disse vil være retningsgivende for medlemmenes kommunikative adferd. Dale peker på at nettopp forventningsstrukturene avgjør hvorvidt lesing og skriving er aktiviteter medlemmene i organisasjonen forventes å bruke tid på (Dale 1999:75). Å lese er en aktivitet som øker muligheten for iakttakelser og for refleksjon, og som gjør kritiske analyser på K3-nivået mulig. Gjennom skrift og trykk øker mulighetene for massekommuniserte selviakttakelser og funksjonsanalyse (ibid). Dette er også et aspekt som påpekes i AFIs rapport om institusjonell læring i NORAD (1998:37), hvor det påpekes at spredning av informasjon og systematisk kommunikasjonsarbeid i liten grad belønnes eller forventes, men tvert imot at evnen til å klare seg selv og finne ut av ting på egenhånd fremtrer som en positiv egenskap for medlemmene. Dette kan, som AFI påpeker, tjene en bestemt hensikt i visse typer organisasjoner, hvor nettopp eget initiativ og egen selvstendighet er avgjørende egenskaper for selve jobbutførelsen, men fra et organisasjonslæringsståsted kan slike belønningssystemer fremtre som hemmende for effektiv informasjons-, erfarings- og kunnskapsspredning. De kan videre medføre at kriterier knyttet til kvalitet, validitet og reliabilitet blir tilsidesatt, i tillegg til at grunnlaget for de sentrale kritiske drøftingene innenfor organisasjonen ikke utvikles. Dette vil dermed svekke den institusjonelle hukommelsens evne til å lagre, gjenfinne, integrere og gjenkjenne informasjon og kunnskap, og dermed til å ivareta og opprettholde en organisatorisk kunnskapsbase.

Med dette som bakgrunn gir det mening å snakke om at kommunikasjonskultur i stor grad legger premissene for den institusjonelle hukommelse. For at kommunikasjonsstruktur og kommunikasjonskultur skal kunne etableres institusjonelt på en slik måte at de blir i stand til å ivareta funksjoner knyttet til hukommelse, er det derfor avgjørende med en bevisstgjøring av disse faktorenes rolle for organisatorisk læring. står også medlemmenes kommunikasjonskompetanse sentralt. Dette skal jeg se nærmere på i det følgende.

## **6.5 Kommunikasjonskompetanse**

Ovenfor har jeg drøftet kommunikasjonsstrukturer og kommunikasjonskultur som faktorer som setter rammene for kommunikasjonsarbeid innenfor organisasjoner. Og ved å angi organisasjonens evne til institusjonelt å etablere som korrekt adferd å drøfte konsistens og

motsigelse, konflikt og konsens, har jeg samtidig identifisert nettopp kommunikasjon som kjernen i den institusjonelle hukommelsen.

Men for at organisasjonen skal være i stand til å utvikle en optimal bruk av informasjonssystemer og kommunikasjonskanaler og til å etablere normer for kommunikativ adferd, er det nødvendig at medlemmene besitter den nødvendige kompetanse for kommunikasjonsarbeid. De må ha kunnskaper om verdien av formelle informasjonssystemer og om bruken av dem, de må ha kunnskap om hvordan bruk av ulike kommunikasjonskanaler påvirker budskapet, og de må ha forståelse for verdien av kritiske analyser og drøftinger i organisasjonens offentlige rom. Og ikke minst: de må være i stand til å formidle, distribuere, innhente og gjøre bruk av informasjon. Krokan påpeker at selv om informasjonsledelse handler om *organisasjonens* behandling av informasjon, er det til syvende og sist de enkelte menneskene i organisasjonen som skal gjøre bruk av informasjonen (Krokan 1997:279). Derfor hevder Krokan at den informasjonsbehandlingende kompetansen må gjen-speiles både i organisasjonens utvikling og drift av informasjonssystemer og i den kompetansen de ansatte har til å gjøre bruk av disse.

Ifølge Krokan omfatter kommunikasjonskompetanse prinsipper for å behandle informasjon. Han peker på tre områder som er sentrale med tanke på slik kompetanse: evnen til å skape informasjon, evnen til å lagre og gjenfinne informasjon, samt evnen til å distribuere meldinger på en mest mulig hensiktsmessig og effektiv måte (1997:269). Å skape informasjon stiller ifølge Krokan krav til kompetanse som omfatter språklige ferdigheter, evnen til å uttrykke sin kommunikative intensjon på en klar og utvetydig måte for å kunne skape godt lesbare tekster (1997:271). Slik kompetanse omfatter også kunnskap om bruk av ulike genre og medier.

Videre peker Krokan på at informasjon skapes i mange sammenhenger, og mye av den informasjonen vi skaper skal brukes av andre personer og gjerne til andre tider enn den blir skapt og formidlet. Dette stiller ifølge Krokan krav til en annen type kompetanse, en kompetanse som omhandler teknikker og systemer for å sortere informasjonelementer etter spesielle kriterier med tanke på senere gjenfinning (Krokan 1997:272). Dette innebærer blant annet en bevissthet på forholdet mellom generell kunnskap og spesialisert kunnskap, og på språkløftene knyttet til nettopp dette. Språkbruk i forbindelse med spesialisering kan blant

annet bidra til lavere tilgjengelighet, et aspekt som tidligere er identifisert som et sentralt kriterium for organisatorisk kunnskap.

Den vanligste måten å håndtere lagring og gjenfinning av data på, fra et teknologisk synspunkt, er ved bruk av databasehåndteringssystemer. Kjennskap til databaseteori er derfor viktig med tanke på informasjonsledelse, fordi denne kunnskapen er nødvendig både for å kunne vite hvordan dataene i en database best kan utnyttes, og for å kunne lage en best mulig databaserepresentasjon av en virksomhets ulike datatyper (Krokan 1997:262).

Til slutt står også medlemmenes evne til å distribuere informasjon sentralt. Dette fordrer en spesiell innsikt i mottakernes evne til å ta imot og gjøre bruk av informasjonen, og innsikt i mekanismene som gjør at informasjon når fram eller eventuelt ikke når fram til de ønskede mottakerne, eller ikke utløser den ønskede effekten hos mottakerne (Krokan 1997:276).

Evnen til å skape, lagre og gjenfinne og distribuere informasjon kan derfor anses som viktig kompetanse for medlemmene i organisasjonen. Men dette må nødvendigvis også omfatte kompetanse knyttet til vurdering av informasjonskvalitet. Dette omfatter vurderinger knyttet til informasjonsbehov, informasjonsverdi, tilgjengelighet og selektivitet, i tillegg til relevans, reliabilitet, validitet og estetikk. Kunnskap om hvordan man siler ut det vesentlige og ulike måter å være selektiv på er sentrale elementer her, i tillegg til det som tidligere er nevnt om språkbruk og bevissthet i forhold til generalisering og spesialisering av innholdet i meldinger. Det omfatter videre kunnskap om målgrupper og kunnskap om omgivelsene som er med på å sette rammer for både kommunikasjon og for informasjonsbruk.

Ifølge Huber er nettopp spesialisering og differensiering et problem i organisasjoner, ved at medlemmer med informasjonsbehov ofte ikke kjenner til eksistensen av informasjon som holdes av andre medlemmer, langt mindre hvor denne informasjonen er å finne (Huber 1991:105), slik også eksempler i AFIs rapport viste. Hubers synspunkter knyttet til informasjon og kommunikasjon er forbundet med hans perspektiver på organisatorisk læring. Han hevder at en organisasjon lærer når en av dens enheter tilegner seg kunnskap som anses som potensielt nyttig for organisasjonen, og at mer organisatorisk læring skjer idet flere deler av organisasjonen erverver denne kunnskapen og anser den som potensielt

nyttig (1991:90). På denne måten anskueliggjøres dermed forholdet mellom organisatorisk læring, organisatorisk kunnskap og organisatorisk hukommelse på nytt.

Distribusjon av informasjon står derfor sentralt hos Huber, idet han hevder dette er avgjørende for både forekomsten av, og bredden i organisatorisk læring. Bortsett fra informasjonssystemer som lagrer "harde" informasjonselementer, har organisasjoner ofte svake systemer for å finne hvor bestemte informasjonselementer er kjent i organisasjonen. Han hevder derfor at bred spredning av informasjon medfører at det eksisterer flere og varierte kilder for den, og dermed at gjenfinning i større grad lykkes.

Kommunikasjonskompetanse kan derfor sies å være svært omfattende, og sannsynligvis vil behovet for slik kompetanse være noe forskjellig i ulike deler av organisasjoner og være knyttet til ulike roller. Likevel vil det være avgjørende at kommunikasjonskompetanse ikke kun eksisterer som spesialistkompetanse hos medlemmer som har et særskilt ansvar knyttet til informasjonsoppgaver. Dette er særlig viktig med tanke på den informasjonsoverflod som i stor grad preger organisasjoner i dag, som i seg selv stiller store krav til medlemmenes informasjonsbehandlingskompetanse.

I det følgende skal jeg derfor se nærmere på hvilke utfordringer nettopp mengden av informasjon kan medføre med tanke på organisatorisk læring og institusjonell hukommelse.

## **6.6 Problemet med informasjonsoverflod**

Overfloden av data og informasjon gjør at kravet til informasjonsbehandlingskompetanse øker (Krokan 1997). Dette skyldes at tilgangen til informasjon er så enkel at flere har behov for kunnskap om hvordan de skal sile ut det som er det vesentlige for den enkelte. Et interessant aspekt ved AFIs funn hos NORAD er at så godt som ingen etterlyser mer kunnskap, mens mange etterlyser bedre rutiner for å spre den kunnskapen de selv sitter inne med eller har produsert (AFI 1998:44). Dette kan tyde på at overfloden av informasjon setter organisasjonen ute av stand til å etterspørre den informasjonen som er relevant.

I AFIs rapport hevdes det at å bli en mer lærende organisasjon er å bli dyktigere til å nyttiggjøre seg den kompetansen som allerede finnes i organisasjonen (1998:25). Dette innebærer å bli flinkere til å lære av egne erfaringer, på et organisatorisk nivå. I en stor organisasjon som NORAD kan informasjonsmengden i seg selv være en stor hindring for slik læring. Ifølge rapporten mente mange av medarbeiderne at forholdet til informasjon var problematisk. "Det flyter så mye rundt og vi makter ikke å forholde oss til det."..."det er ikke tid til å lese den [rapporten] selv om du trenger den for å gjøre annet arbeid" (1998:44). Disse sitatene indikerer at tilgjengelighet ikke er tilstrekkelig for å øke læringseffekten knyttet til informasjon. Tvert imot kan informasjonsmengden i seg selv bidra til å skape uheldige læringsmønstre i organisasjonen. Dette er et viktig motsvar til definisjonen av organisatorisk kunnskap slik det ble definert i kapittel 4 som kunnskap det er enighet om og som er tilgjengelig for medlemmene i organisasjonen, og det antyder at kriteriene om enighet og tilgjengelighet ikke er tilstrekkelig for at organisatorisk kunnskap skal kunne inngå i en form for felles kunnskapsbase opprettholdt av institusjonell hukommelse.

Samtidig påpeker Krokan (1997) i sin avhandling at en *svært* stor del av virksomheters kostnader er knyttet til håndteringen av informasjon og kunnskap, gjerne opp til 50 % av de totale produksjonskostnadene. Og denne andelen blir stadig større (Krokan 1997:25).

Wildavsky fokuserer på nettopp dette dilemmaet i sin artikkel om "Information as an organizational problem" (1983). Wildavsky hevder her at *tilgjengelighet* i seg selv ikke nødvendigvis bare er positivt. Ofte produseres mer informasjon bare fordi det er mulig. Det eksisterer et hav av data i og rundt organisasjonen, men for at dataene skal kunne nyttiggjøres må organisasjonen være i stand til å omforme data til forståelige, håndterbare proporsjoner. Denne prosessen innebærer en viss usikkerhet, fordi konvertering av data til informasjon nødvendigvis innebærer selektivitet. Og jo mer data som er tilgjengelig, jo mer usikkerhet er knyttet til denne prosessen. Sjansen for at relevante data mistes eller feiltolkes i prosessen øker med mengden av tilgjengelige data. Og for hver gang data videreformidles, står det i fare for forvrengning, særlig fordi det som er informasjon på ett nivå av organisasjonen, kun er data for et annet nivå.

Samtidig hevder Wildavsky at mengden av data motvirker anstrengelsene for å organisere dem. Som han selv formulerer det: "data er i krig med informasjon" (1983:39). Det er for

mye data og for lite informasjon. En kunnskapsbase i form av en institusjonell hukommelse vil kunne fungere som en sentral kjerne av organisasjonsrelevant informasjon i en ellers uoversiktlig og uoverkommelig informasjonsoverflod. Ifølge Wildavsky (1983) er løsningen på informasjonsproblemet å generere kunnskap som reduserer informasjon, og informasjon som i sin tur komprimerer data. Dette betyr at jo mer solid kunnskapen er, jo mindre informasjon vil være tilknyttet den. På samme måte er behovet for tilleggsdata mindre jo bedre informasjonen er. En institusjonell hukommelse, slik denne ble definert i forrige kapittel, kan tenkes å være arena for en slik kunnskapsutvikling, og dermed bidra til at informasjonsmengden komprimeres til håndterlige størrelser uten samtidig å tape innholdsverdi.

Selektivitet og relevans fremstår dermed som to sentrale prinsipper for organisatorisk informasjonshåndtering som vil være avgjørende for hukommelsens evne til å støtte læringsprosesser. Dette og andre faktorer relatert til informasjonens kvalitet skal jeg derfor se nærmere på. Men for å vurdere informasjonskvalitet er det aller først er det nødvendig med å definere begrepet informasjon, og avklare forholdet mellom data, informasjon og kunnskap.

## **6.7 Forholdet mellom data, informasjon og kunnskap**

Det finnes flere måter å definere begrepet informasjon. Mange ordbøker setter begrepet synonymt med beslektede begreper, som for eksempel Cambridge international dictionary of English (1995), som definerer informasjon som "knowledge about something". Denne typen definisjoner bidrar derfor ikke til å belyse forholdet mellom disse begrepene.

Arne Krokan drøfter informasjonsbegrepet grundig i sin dr. polit-avhandling om informasjonsledelse (1997). Krokan anvender en filosofisk begrepsanalyse i forståelsen av informasjon, og hevder med henvisning til Derr (1985) at informasjon er en *meningsfull representasjon*. Det vil si at ordet står i stedet for "noe" annet (Krokan 1997:122). Krokan bruker Derrs analyse som utgangspunkt for å skille begrepene data, informasjon og kunnskap fra hverandre, og hevder at informasjon kan sies å være data som er presentert i en meningsfull sammenheng (Krokan 1997:125). Dataene i seg selv behøver ikke å gi mening,

men for at de skal være informasjon, må de gjøre det. Ifølge Krokan er derfor forskjellen mellom data og informasjon knyttet til *mening*, dvs. "kunnskap om den kontekst som analysen skal gjøres innen" (Krokan 1997:125). Tilsvarende gjør Krokan en analyse på forskjellene mellom informasjon og kunnskap. Informasjon satt inn i en kontekst, gir kunnskap. "Kunnskap handler med andre ord om å kunne bruke informasjonen, å forholde den til annen informasjon" (ibid).

Denne forståelsen av data, informasjon og kunnskap er også i tråd med Fosketts (1990, her referert fra Krokan 1997:126) bruk av disse begrepene. Foskett satte opp en modell som viste sammenhengen mellom begrepene. Fosketts modell illustrerer hvordan fenomener blir til data gjennom menneskets observasjoner. Når mennesket organiserer data i en meningsfull sammenheng blir den til informasjon. Menneskets sammenstilling av meningsfull informasjon i systemer blir til kunnskap. I tillegg opererer Foskett med begrepet visdom. Kunnskap blir til visdom når mennesket setter kunnskapen i en samfunnskontekst gjennom sosial kompetanse (ibid).

Krokan påpeker at et informasjonsbegrep må være nyttig både ut fra et forvaltningsperspektiv, fra et ledelses- eller managementperspektiv og fra et brukerperspektiv. Han foreslår derfor å bruke to forskjellige begreper om informasjon:

1. Informasjon D (dokument) er alle meldinger (lyd, bilder, tekster, dokumenter etc) som er skapt med en intensjon om å ville formidle noe til en bestemt eller ubestemt mottaker.
2. Informasjon M (mottaker) er alle meldinger (tekster, dokumenter etc) som mottaker har behov for eller ønske om (Krokan 1997:166).

Felles for begge er at informasjon er *meldinger*, "det som blir formidlet". Men samtidig trekker dette skillet opp relasjonen til aktørene som er del av den kommunikative handlingen. Fra *avsenders* synspunkt vil alle meldinger som sendes ut for å formidle noe, defineres som informasjon. Men for *mottakeren* er informasjon kun de meldingene hun har behov for. Dette er et svært viktig skille i drøftingen av informasjon i en lærende organisasjon. Krokan påpeker at bruken av informasjon alltid kun er interessant i et mottakerperspektiv, og at det derfor er det mottakerorienterte informasjonsbegrepet som bestemmer hva som er informasjon og hva som ikke er det (ibid). "Støy" er et ord som ofte anvendes om informasjon som man ikke har behov for, og som også sier noe om den samme



problem-stillingen som Krokan synliggjør. En organisasjons evne til å skille mellom disse to formene for informasjon, vil derfor påvirke dens mulighet for læring og utvikling.

Med dette som bakgrunn fremstår informasjonens relevans for mottaker et sentralt aspekt for organisasjonens håndtering av informasjon. Dette utgjør et sentralt element i drøftingen av informasjonskvalitet.

## **6.8 Informasjonskvalitet**

Ut fra det foregående er altså ikke informasjon i seg selv et ubetinget gode, i stedet må organisasjonen være i stand til å etterspørre informasjon som til enhver tid er relevant og nyttig. Wildavsky fremsatte en hypotese om at dersom informasjon var mindre tilgjengelig eller kostet penger, dvs. styrt av markedskrefter på samme måte som andre produksjonsmidler, ville dette tvinge frem en prioritering, og dermed også en verdivurdering av informasjon (1983:37). Han hevder at en vurdering av hva informasjon er verdt er fraværende i informasjonsinnhentingsprosessen, eller rettere sagt at all informasjon oppfattes som positiv. Også mengden av informasjon i seg selv tilskrives kun positiv verdi. I stedet for at behovet for informasjon vurderes i relasjon til konkrete saker, gjøres verdivurderingen på et generelt nivå, som også omfatter potensiell fremtidig verdi. Dette henger videre sammen med en manglende behovsvurdering (Wildavsky 1983:38). Behovet for informasjon vurderes heller ikke i relasjon til konkrete saker, men omfatter også potensielle fremtidige behov. Dette medfører at man etterspør mye mer informasjon enn man trenger, for sikkerhets skyld, fordi man ikke vet hva man vil komme til å ha behov for i morgen eller til neste år. Fordi data ikke koster noe, knytter man ikke noen ulemper til det å etterspørre mer.

Men selv om det ikke er knyttet kostnader til å innhente informasjon, medfører det en overbelastning for organisasjoner i form av store mengder data som må dechiffreres, og som nevnt tidligere er en store deler av virksomheters produksjonskostnader knyttet til nettopp informasjonshåndtering. Stadig større mengder av informasjon bidrar til at stadig større ressurser brukes for å strukturere og organisere denne informasjonen.

I henhold til Wildavskys hypotese ville kostnader knyttet til informasjonsinnhenting medføre at innhenting av oppsummerende informasjon i økende grad ville erstatte innhenting av rene data. Latent teori ville bli mer manifest (Wildavsky 1983:38). Informasjonens *kvalitet* ville komme i fokus: jo bedre informasjon, jo mer konkluderende er den for beslutninger, og jo mindre er behovet for ytterligere data. Og jo sterkere teorien er, jo mindre informasjon er knyttet til den (Wildavsky 1983:39).

I likhet med Wildavsky knytter også Krokan (1997) sammen begrepene kvalitet, verdi og behov. Informasjonskvalitet er knyttet til informasjonsverdi, i den forstand at informasjon som har høy verdi også antas å ha høy kvalitet. Og informasjonsverdi er i sin tur knyttet til informasjonsbehov, i den forstand at informasjon som svarer til et behov, også antas å ha høy verdi (1997:200).

I en organisatorisk virkelighet preget av informasjonsoverflod kan det derfor antas at verdivurdering og behovsvurdering av informasjon er nødvendige redskaper i organisasjoners håndtering av informasjon for at den skal være i stand til å utvikle en felles, tilgjengelig kunnskapsbase. Jeg skal her forsøke å identifisere hvilke prosesser en slik verdi- og behovsvurdering består av.

## **6.9 Informasjonsverdi og informasjonsbehov**

En vurdering av behovet for informasjon, bidrar ifølge Krokan til en bevisstgjøring i forhold til all den informasjonen som er i omløp. En vurdering av hvilken verdi informasjonen har, hvem den har verdi for, og i hvilke situasjoner den har verdi, er spørsmål som informasjonsøkonomien er opptatt av (Krokan 1997:196). Slike vurderinger kan tenkes å påvirke organisasjonens evne til å utnytte tilgjengelig informasjon i nye situasjoner, en oppgave som er sentral for organisasjonens hukommelse.

Krokan redegjør i sin avhandling for ulike metoder for å estimere informasjonsverdi, men de fleste slike modeller baserer seg på en kvantifisering av nytte og verdier, og modellene blir derfor lite anvendelige i praksis. Krokan argumenterer derfor for at informasjonsverdi ikke kan beregnes objektivt, men må baseres på ulike subjektive teknikker (1997:212). Krokan

konkluderer likevel med at det ikke finnes metoder som kan brukes for å beregne informasjonsverdi på en sikker måte *før* en handling gjennomføres. I praksis kan det imidlertid tenkes at *holdningene* til informasjon er vel så sentrale for organisasjoners evne til å gjøre fornuftige vurderinger av informasjonsverdi og informasjonskvalitet, som bruken av konkrete redskaper eller teknikker for å analysere og estimere verdi og kvalitet. Derfor kan det være nyttig å synliggjøre hva informasjonsverdi og informasjonskvalitet består i. Med bakgrunn i Krokans gjennomgang av ulike teorier omkring informasjonskvalitet, synes noen begreper å tre frem som sentrale:

- Er informasjonen *reliabel*? Reliabilitet handler om tillit – i hvilken grad stoler vi på kilden? Hvor nøyaktig eller komplett er informasjonen?
- Er informasjonen *relevant*? Relevans handler om hvor aktuell informasjonen er for den situasjonen beslutningen skal tas i. Er den nyttig og verdifull i den sammenhengen den skal brukes?
- Er informasjonen *valid*? Validitet omhandler hvor gyldig informasjonen er, dvs. i hvilken grad informasjonselementene viser til det mottakeren tror at de viser, og er blant annet knyttet opp til datainnsamlingsmetoden. Har man innhentet det vi ønsket å innhente?
- Eksisterer informasjonen i en *form* som gjør den brukbar til vårt formål? Dette handler om den estetiske dimensjonen ved informasjon, og er knyttet til hvordan informasjonen presenteres. Er den lett forståelig, er den lett å finne frem i, osv.

(Krokan 1997:205)

Denne inndelingen synliggjør noen av problemstillingene knyttet til informasjonskvalitet, idet kvalitet ikke fremstår som et objektivt mål, men tvert i mot som et relasjonelt og subjektivt mål på informasjon. Det siste punktet er særlig sentralt ut fra problemstillingen ovenfor om informasjonsoverflod og organisasjonens kapasitet til å håndtere informasjon.

Dette innebærer at organisatorisk læring er basert på en vurdering av informasjon og kilder til informasjon som nødvendigvis er subjektive. I denne sammenhengen blir det derfor sentralt å drøfte organisatoriske faktorer som kan bidra til å kvalitetssikre bruken av, og holdningen til informasjon og informasjonskilder, slik at informasjonen som legges til grunn for kunnskapsutviklingen innenfor en organisasjon, og som legger premissene for

organisasjonens hukommelse, dvs ens evne til lagring, gjenfinning og gjenkjenning av informasjon, inneholder så få feilkilder som mulig.

Organisasjonens kommunikasjonsstruktur, kommunikasjonskultur og kommunikasjonskompetanse kan identifiseres som nettopp de faktorene som vil bestemme organisasjonens evne til kvalitetssikring av informasjon i henhold til kriteriene drøftet her, gjennom mekanismene knyttet til den institusjonelle hukommelsen. Dette vil i sin tur innvirke på kvaliteten av det ressursgrunnlaget som organisasjoner legger til grunn for beslutningsfatting.

## **6.10 Oppsummering**

Elementene som begrepet hukommelse består av må nødvendigvis finne sine paralleller i den organisatoriske virkelighet. Jeg har ovenfor identifisert organisasjonens kommunikasjons-struktur, kommunikasjonskultur og kommunikasjonskompetanse, som de tre elementene som sammen utgjør de mest sentrale bestanddelene av den institusjonelle hukommelsen i praksis. Dette fordi lagring, gjenfinning og gjenkjenning er prosesser som i en organisatorisk sammenheng består i medlemmenes forvaltning av organisasjonens kompetanse og kunnskapsbase, og som dermed i praksis reduseres til organisasjonens informasjons- og kommunikasjonsprosesser.

Samtidig bestemmer organisasjonens overgripende design de grunnleggende rammene for kommunikasjonsprosessene, og designets utforming vil derfor være avgjørende for i hvilken grad organisasjonen er i stand til institusjonelt å etablere kommunikasjonsstrukturer og en kommunikasjonskultur som ivaretar den institusjonelle hukommelsens oppgaver. Ved bruk av begrepet organisatorisk forstand synliggjøres også hvordan organisasjonens kommunikasjonsprosesser kan forstås på samme måte som individets informasjonsbehandlingssystemer, og disse systemenes forhold til minnestrukturer for gjenkjenning og integrering i hukommelsen.

Det er min påstand at den institusjonelle hukommelsen eksisterer gjennom nettopp disse elementene. Dette kapitlet har vist at organisasjoner har tilgang til mer informasjon enn de er

i stand til å utnytte, og organisasjonens evne til selektivitet, systematisering og kvalitetsvurdering vil være avgjøre for hvilke informasjons-, erfarings- og kunnskaps-elementer som etableres i den organisatoriske kunnskapsbasen, og som dermed kan aktiveres gjennom de sentrale og parallelle informasjonsbehandlingsprosessene som må ligge til grunn for organisatorisk læring. Og nettopp dette må anses som hukommelsens viktigste funksjon.

## **7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER**

### ***7.1 Innledning***

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å tilnærme meg en forståelse av organisatorisk læring gjennom begrepet institusjonell hukommelse og en analyse av dette begrepets implikasjoner for den organisatoriske læringsprosessen. Begrepet tillater oss å utforske en bestemt del av læringsprosessen, nemlig det som gjør at organisasjonen er i stand til å oppbevare eller "huske" kunnskap på en måte som går utover dens representasjon hos det enkelte medlem, eller dens lagrede versjon i arkiver eller databaser. Jeg har i oppgaven forsøkt å identifisere og utforske de parallellene som begrepet hukommelse kan anspore til innenfor en organisatorisk sammenheng, og gjennom dette analysert i hvilken grad slike paralleller kan gi føringer for forståelsen av hvordan organisatorisk læring skjer.

Jeg skal i dette avsluttende kapittelet oppsummere oppgaven og drøftingene jeg har lagt til grunn for min argumentasjon, og sammenfatte konklusjonene av denne. Avslutningsvis skal jeg kort drøfte grunnlaget for oppgaven, og dens pedagogiske relevans for læring i organisasjoner.

### ***7.2 Oppsummering av oppgaven***

Med fokus på hva hvilke prosesser og elementer i organisasjoner som understøtter læring valgte jeg i denne oppgaven å trekke parallellen til individuell læring for å utforske i hvilken grad sentrale faktorer knyttet til individuell læring også kan gi innsikt for å forstå organisatoriske læringsprosesser. I individuell læring fremstår individets hukommelse og vår forståelse av de kognitive prosessene involvert i denne som avgjørende for vår forståelse av menneskelig læring, og dermed også for våre tilnærminger til å tilrettelegge for læringsprosesser.

Teorien innenfor organisatorisk læring har også i stor grad tatt utgangspunkt i kunnskap om individuell læring som tilnærming til forståelsen av organisatoriske læringsprosesser, men uten at hukommelsens rolle har blitt viet særlig stor oppmerksomhet. Mange teoretikere peker riktignok på at organisasjonens minne eller hukommelse spiller en sentral rolle for læring, men uten at det drøftes hvordan prosesser knyttet til lagring, gjenfinning, integrering og gjenkjenning faktisk skjer i den organisatoriske settingen, og hvilke elementer i organisasjonen som understøtter slike prosesser.

Min tilnærming til denne problemstillingen har vært en top-down-analyse, hvor jeg i kapittel 2 tok utgangspunkt i forståelsen av hva organisasjoner er, og hvilke egenskaper ved organisasjoner som i det hele tatt gjør det mulig å snakke om organisatorisk læring. Jeg tok derfor utgangspunkt i to ulike teorier som begge tar opp i seg paralleller til mennesket og dets kognitive egenskaper: Morgans (1998) og hans metafor som sammenligner organisasjonen med den menneskelige hjerne, og Sandelands og Stableins (1987) teori om organisatorisk forstand, hvor de hevder at egenskaper knyttet til forstand ikke er utelukkende menneskelige, men at også organisasjoner er mentale enheter. Denne måten å tenke på gjør det mulig å tilegne organisasjoner egenskaper som å lære og å huske, og danner derfor forutsetningen for, og rammen for min tilnærming til forståelsen av institusjonell hukommelse. I kapittel 2 drøftet jeg videre forholdet mellom organisasjonen og dens medlemmer, forståelsen av hva som utgjør organisatorisk handling og ulike syn på beslutningsfatting som et utgangspunkt for min drøfting av organisatorisk læring i kapittel 3.

I kapittel 3 gikk jeg deretter inn på de konkrete prosessene knyttet til læring i organisasjoner gjennom en drøfting av Argyris og Schöns teori om organisatorisk utforskning og utvikling av organisatoriske handlingsteorier, Duncan og Weiss forståelse av organisatorisk læring som utvikling av den organisatoriske kunnskapsbasen og Dales argumentasjon knyttet til behovet for kritiske analyser og drøftinger i organisasjonens offentlige rom. Drøftingen synliggjorde divergerende oppfatninger av hva organisatorisk læring er, men også en ulik vektlegging av prosessene knyttet til læring. Mens Argyris og Schön identifiserer læring med utgangspunkt i endringer i praksis, hevder Duncan og Weiss at læring manifesterer seg i en endring av kunnskap. Videre fokuserer Argyris og Schön i stor grad på medlemmenes utforskning av uoverensstemmelser som utgangspunkt for læringsprosesser, mens Duncan og Weiss i all hovedsak fokuserer på de ekstra-individuelle prosessene knyttet til utviklingen

av felles, offentlig kunnskap. Dale på sin side vektlegger organisasjonens evne til tilrettelegging for selvrefleksjon og drøftinger av grunnleggende spørsmål om blant annet forholdet mellom teori og praksis som avgjørende for organisatoriske læringsprosesser. Men til tross for ulik vektlegging synliggjør analysen sentrale prosesser på flere nivåer som sammen bidrar til å identifisere læringsprosessenes omfang. Jeg har derfor valgt å definere organisatorisk læring med utgangspunkt i Duncan og Weiss forståelse av en ekstra-individuell kunnskapsutviklings-prosess, men samtidig anerkjenne medlemmenes utforskning av uoverensstemmelse mellom forventning og resultat som avgjørende for at organisatorisk læring skal finne sted. Dales bidrag knyttet til kritiske analyser styrker en slik forståelse av organisatorisk læring som kunnskapsutvikling, samtidig som han bidrar til forståelsen av prosessene knyttet til utforskning ved å fokusere på forholdet mellom handlingstvang og refleksjon.

Ett aspekt som gjennom drøftingen av organisatorisk læring fremtrer som sentralt innenfor alle de teoretiske bidragene er betydningen av organisatorisk kunnskap. Dette begrepet drøftet jeg derfor i kapittel 4 med utgangspunkt i føringene fra kapittel 3. Argyris og Schön og Duncan og Weiss beskriver organisatorisk kunnskap svært ulikt. Argyris og Schön bruker betegnelsen organisatorisk handlingsteori og organisatorisk bruksteori, som de forklarer som medlemmenes samlede og felles mentale forestillinger av organisasjonen, og som danner grunnlaget for all organisatorisk handling. Brukteorien vil i stor grad bestå av implisitt kunnskap, som dermed er vanskelig å sette ord på og som derfor best kan observeres gjennom adferd. I motsetning til dette beskriver Duncan og Weiss organisatorisk kunnskap som utelukkende eksplisitt og "offentlig" kunnskap, kunnskap som er sosialt definert som gyldig, som det er enighet om i organisasjonen og som er felles og tilgjengelig for medlemmene i organisasjonen. Det er likevel et sentralt fellestrekk mellom disse to beskrivelsene, og det er kravet om enighet. Jeg drøftet også i hvilken grad disse to perspektivene på organisatorisk kunnskap har likhetstrekk i deres krav om tilgjengelighet. Det kan argumenteres at kunnskap som er implisitt ikke nødvendigvis behøver å være utilgjengelig, og omvendt at eksplisitt kunnskap ikke nødvendigvis er så tilgjengelig som begrepet antyder. I en forlengelse av denne drøftingen analyserte jeg derfor begrepene taus og eksplisitt kunnskap, og konkluderte med at dette er to ulike kunnskapsformer som står i et forhold til hverandre og som eksisterer parallelt innenfor organisasjoner, og derfor at begge disse spiller viktige, men ulike roller i en kunnskapsutviklingsprosess.



Dette representerer et viktig og avgjørende steg i min søken etter den organisatoriske parallellen til begrepet hukommelse, fordi den institusjonelle hukommelsen vil sannsynligvis lettere la seg definere og identifisere dersom man har et bilde av hva slags informasjons- og kunnskapselementer den forventes å være bærer av. Forståelsen av organisatorisk kunnskap danner derfor en avgjørende bakgrunn for definering av institusjonell hukommelse i kapittel 5. I dette kapittelet analyserte jeg begrepet institusjonell hukommelse gjennom en analyse av begrepene hukommelse og institusjon. Jeg gikk da tilbake til kognitiv teori for å analysere hvordan modeller av menneskets hukommelse kan danne et utgangspunkt for forestillingen av organisatorisk hukommelse. Jeg supplerte denne forestillingen med sosiologiske bidrag til forståelsen det institusjonelle, som er nødvendig for å anvende et slikt begrep på en sosial, ekstra-individuell enhet som organisasjoner er. En sentral slutning av denne drøftingen er analysen av forholdet mellom begrepene læring, hukommelse og kunnskap i organisatorisk sammenheng. Den institusjonelle hukommelsen er nødvendigvis noe annet enn organisasjonens samlede kunnskapsbase. Hukommelsen identifiseres her som de strukturer og mekanismer som er nødvendige for å lagre, gjenfinne, integrere og gjenkjenne organisatorisk kunnskap.

For å identifisere disse mekanismene i den organisatoriske praksis analyserte jeg i kapittel 6 organisatoriske kommunikasjonsprosesser, og drøftet dette med bakgrunn i de sosiologiske aspektene drøftet i kapittel 5 knyttet til institusjonalisering, vanedannelsesprosesser og kultur. Her identifiserte jeg organisasjonens design som den grunnleggende rammen for de organisatoriske kommunikasjonsprosessene. Gjennom drøftingen av organisatorisk design illustrerte jeg samtidig hvordan designet legger føringer for de informasjonsbehandlings-systemene som organisasjonen har tilgang på. Ved å relatere disse til de kognitive aspektene ved menneskets hukommelse, synliggjøres også hvordan kommunikasjonsprosessene representerer den institusjonelle hukommelsen i praksis.

Jeg identifiserte deretter organisasjonens kommunikasjonsstruktur, kommunikasjonskultur og kommunikasjonskompetanse som avgjørende aspekter ved de organisatoriske kommunikasjonsprosessene, og for organisasjonens evne til lagring, gjenfinning, gjenkjenning og integrering av informasjons- og kunnskapselementer. Dette omfatter informasjonssystemer, bruk av medier og kommunikasjonskanaler, forventninger, normer og sanksjons-

mekanismene, samt medlemmenes kompetanse knyttet til informasjons- og kommunikasjonsarbeid. Jeg har derfor identifisert disse mekanismene som organisasjonens institusjonelle hukommelse i den organisatoriske praksis.

Avslutningsvis i kapittel 6 drøftet jeg egenskaper knyttet til informasjon og organisasjoners forhold til informasjon som avgjørende for organisasjonens læringsevne og hukommelse, særlig i forhold til problemet med informasjonsoverflod.

### **7.3 Konklusjoner**

Dette utgjør dermed også konklusjonene for denne oppgaven. Jeg innledet oppgaven med å stille spørsmål om hva organisasjonens "ressursmessige og kunnskapsmessige kjerne" er, og stilte spørsmål om hvilke mekanismer som gjør at organisatoriske beslutninger blir fattet på grunnlag av organisasjonens tidligere erfaringer og tidligere ervervet kunnskap. Jeg fremsatte derfor en hypotese om at organisasjonens institusjonelle hukommelse er avgjørende for å opprettholde en profesjonell organisasjon uavhengig av det enkelte individ, og at en organisasjon som er i stand til å utnytte den informasjonen og den kunnskapen som faktisk finnes innen organisasjonen, i langt større grad vil kunne nyttiggjøre seg nye erfaringer og kunnskap, og dermed også har et større læringspotensial. Av dette utledet jeg problem-stillingen "Hvilken rolle spiller den institusjonelle hukommelsen for organisatorisk læring?"

Dette kan anses som et omfangsrikt spørsmål, men jeg har gjennom oppgaven forsøkt å identifisere noen sentrale elementer ved organisasjoner og ved organisatorisk læring for å avdekke hvilke prosesser som nødvendigvis må være tilstede for at læring skal kunne skje. Dette har jeg gjort gjennom en analyse av begrepene organisasjon, læring, kunnskap og hukommelse, og en drøfting av det sosiale, institusjonelle aspektet som nødvendigvis skiller organisatorisk læring fra individuell læring. Det ekstra-individuelle aspektet ved organisatorisk læring medfører at prosessene som medfører læring nødvendigvis må være andre enn de man finner ved individuell læring, men jeg har samtidig gjennom oppgaven argumentert for at prinsippene for læring likevel må være de samme. Man kan ikke snakke om individuell læring uten at dette omfatter begreper om en hukommelse, og på samme måte

har jeg argumentert for at dersom man skal kunne snakke om *organisatorisk* læring må det samme være tilfellet. Men en organisasjon er ikke en hjerne som fungerer etter logiske kognitive prinsipper, og alle metaforiske bilder av organisasjoner som mentale enheter vil alltid kun være metaforer, hjelpemidler til å forstå de komplekse enhetene som organisasjoner er. Men metaforer er samtidig nyttige redskaper for å forstå komplekse fenomener, og en reduksjon av organisasjoner til kun dens medlemmer vil underkjenne betydningen av, og kreftene i, de sosiale prosessene som gjør organisasjoner til det de er, og som setter dem i stand til å utføre komplekse oppgaver. Å bruke begrepet hukommelse metaforisk innebærer derfor ikke nødvendigvis at organisasjoner ikke egentlig har hukommelse, men at egenskapene som gjør den i stand til å huske ikke er de samme som de hukommelsesbegrepet i sin opprinnelse viser til. Disse egenskapene har jeg gjennom denne oppgaven identifisert som organisasjonens kommunikasjonsprosesser, det vil si at evnen til lagring, gjenfinning, gjenkjenning og integrering representeres gjennom disse prosessene i form av kommunikasjonsstrukturer, kommunikasjonskultur og medlemmenes kommunikasjonskompetanse. Organisasjonens kunnskapsbase og utviklingen av organisatorisk kunnskap kan derfor i stor grad anses som et resultat av disse prosessene, i den grad den institusjonelle hukommelsen setter organisasjonen i stand til å gjøre bruk av den. Det vil si at organisatorisk kunnskap representerer målet. Læringsprosesser støttet av institusjonell hukommelse gir kunnskapsutvikling.

## **7.4 Begrensninger i oppgaven**

Problemstillingen for denne oppgaven er som sagt omfangsrik, og det kan derfor være flere tilnærminger til å besvare den. En empirisk tilnærming med fokus på beslutningsprosesser og analyse av disse ville for eksempel kunne gi mer konkrete slutninger om hvordan informasjons- og kommunikasjonsarbeid påvirker slike prosesser, i tillegg til å kunne analysere medlemmers forhold til organisatorisk kunnskap og prosessene som medfører utvikling av en organisatorisk kunnskapsbase. Andre innfallsvinkler til problemstillingen kunne videre kunne identifisere andre faktorer som mer sentrale for en institusjonell hukommelse, som for eksempel en mer informasjonsvitenskapelig tilnærming med et større fokus på fysisk og teknologisk lagring av informasjon og kunnskap. Tilnærmingen ville ikke minst være svært annerledes med et annet organisasjonsteoretisk utgangspunkt. Dersom man

tar utgangspunkt i en antakelse om at organisasjoner ikke er i stand til å lære utover individuell læring, ville den institusjonelle hukommelsen også reduseres til individenes hukommelse og individuell lagring av kunnskaper og erfaringer. Det organisasjonsteoretiske utgangspunktet som er anlagt i denne oppgaven representerer derfor en svært viktig forutsetning for drøftingene og for konklusjonene av disse, og slutningene kan derfor ikke sies å være gyldige uten henvisning til ideen om den lærende organisasjon.

Målet for denne oppgaven er imidlertid læringsteoretisk, med fokus på forståelse av de komplekse prosessene som er knyttet til læring i organisasjoner. Slik forståelse må ligge til grunn for tilrettelegging for organisatoriske læringsprosesser. Begrepene som utforskes i oppgaven kan derfor anses som verktøy i en slik forståelse.

En begrensning i oppgaven er imidlertid at konklusjonene ikke omfatter konkrete modeller for informasjon- og kommunikasjonsarbeid, og dermed i liten grad gir føringer for hvordan slike prosesser bør innrettes for å øke læringseffektene i organisasjoner. Delvis skyldes dette oppgavens begrensninger i omfang, og representerer derfor mulige og aktuelle temaer for en eventuell oppfølging av oppgaven. Samtidig kan det tenkes at slike modeller til en viss grad vil være organisasjonsspesifikke, det vil si at én bestemt modell i ulik grad vil kunne stimulere læringsprosesser i forskjellige organisasjoner. Dette vil sannsynligvis være avhengig av organisasjoners størrelse, organisering, kompleksitet og funksjon.

## ***7.5 Oppgavens pedagogiske relevans for læring i organisasjoner***

Til tross for de organisasjonsteoretiske forutsetningene som er lagt til grunn for drøftingene og konklusjonene i denne oppgaven og begrensningene når det gjelder konkrete føringer for informasjons- og kommunikasjonsarbeid, kan oppgaven likevel anses som et teoretisk bidrag forståelsen læring i organisasjoner og for arbeid med tilrettelegging for læringsprosesser. Informasjons- og kommunikasjonsarbeid må nødvendigvis tilrettelegges med utgangspunkt i de konkrete organisasjonsspesifikke forutsetningene, men for å lykkes i slik tilrettelegging er det nødvendig å ha en grunnleggende forståelse av hvilke prosesser som understøtter læring i organisasjoner, en klar forståelse av kriterier for utvikling av organisatorisk kunnskap, og kriterier for hvordan slik kunnskap kan lagres, gjenfinnes, gjenkjennes og integreres slik at

den kan danne grunnlaget for beslutninger og prioriteringer. Pedagogens bidrag til organisatorisk læring er nettopp forståelsen av læringsprosesser og forutsetninger for læring, og pedagogen spiller derfor en sentral rolle som bidragsyter til og moderator av de organisasjonsteoretiske tilnærmingene til forståelsen av organisatorisk læring, i den grad disse i stor grad legger føringer for organisasjoners læringsarbeid.

## LITTERATURLISTE

Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational learning II. Theory, Method and Practice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

Berger, P. L. 1991. *Invitasjon til sosiologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Berger, P. L. og Luckmann, T. 1966. *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. På dansk ved Anne Diemer og Erik Lyng. København: Lindhardt og Ringhof.

Best, J. B. 1995. *Cognitive Psychology*. Fourth edition. St. Paul: West Publishing Company.

Daft, R. L. & Huber, G. P. 1987. "How organizations learn: A communication framework". I: *Research in the Sociology of Organizations*, Vol. 5, side 1-36. Greenwich, Connecticut: JAI Press, Inc.

Dale, E. L. 1999. *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Duncan, R. & Weiss, A. 1979. "Organizational learning: implications for organizational design". I: *Research in Organizational Behavior*. Vol. 1, s. 75-123. Greenwich, Connecticut: JAI Press, Inc.

Heen, H., Johansen, G. M. & Sørhaug, T. 1998. *NORAD - en lærende organisasjon? Rapport fra et prosjekt om institusjonell læring i NORAD*. Oslo: AFI.

Huber, G. P. 1991. "Organizational learning: The contributing processes and the literatures". I: *Organization Science*, Vol. 2, Nr. 1, s. 88-115. Linthicum, Md.: The Institute.

Krokan, A. 1997. *Informasjonsledelse*. Avhandling for dr.polit-graden, Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.

Morgan, G. 1988. *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nonaka, I. 1994. "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation". I: *Organization Science*, vol. 5, no. 1, s. 14-37. Linthicum, Md.: The Institute.
- Nyborg, M. 1985. *Læringspsykologi: i oppdragelses- og undervisningslære*. Oslo: Norsk spesialpedagogisk forlag.
- Polanyi, M. 1967. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Procter, P. 1995. *Cambridge international dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandelands, L. E. & Stablein, R. E. 1987. "The concept of organization mind". I: *Research in the sociology of Organizations*. Volume 5, s 135-161. Greenwich, Connecticut: JAI Press, Inc.
- Shrivastava, P. 1983. "A typology of organizational learning systems". I: *Journal of Management Studies*, Vol. 20, nr. 1, s. 7 - 28. Oxford: Blackwell.
- Tranøy, K. E. 1986. *Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wildavsky, A. 1983. "Information as an organizational problem". I: *Journal of Management Studies*, Vol. 20, nr. 1, s. 29 - 40. Oxford: Blackwell.
- Øyen, E. 1992. *Sosiologi og ulikhet: en innføringsbok*. Oslo: Universitetsforlaget.